

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**YILDIRMA EYLEMLERİ VE ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ:
İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE
BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Emine Gülru ALPER APAK

İstanbul, 2009

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**YILDIRMA EYLEMLERİ VE ÖRGÜTSEL
ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ:
İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE
BİR ARAŞTIRMA**

Yüksek Lisans Tezi

Emine Gülru ALPER APAK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ

İstanbul, 2009

T. C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Emine Gülru ALPER APAK tarafından hazırlanan YILDIRMA EYLEMLERİ VE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ: İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA başlıklı bu çalışma, tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZALAR

Danışman : Yard. Doç. Dr. Levent DENİZ

Üye : Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

Üye : Prof. Dr. Yıldız GÜVEN

İstanbul, 2009

ÖNSÖZ

Hiç kuşkusuz ki bir ülkenin en önemli kurumları geleceğinin şekillendiği okullardır. Okulların istenen nitelikte eğitim vermesinde, öğretmenlerin önemi de tartışmasız olarak çok büyüktür. Yapılan araştırmalar inanmış, adanmış ve motive çalışanlara sahip olmayan kurumların istenen verimlilik düzeyine ulaşamayacağını kanıtlamıştır. Bu noktada okulların nitelikleri, öğretmenlerin çok boyutlu adanmışlık düzeylerine bağlıdır. Öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini etkileyen faktörler ele alındığında ise, günümüzde örgütlerin verimliliği üzerindeki olumsuz etkisi artan bir şekilde hissedilmeye başlanan ve bir iş yeri gerçeği olarak kabul edilen yıldırma eylemleri akla gelmektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin maruz kaldıkları ya da tanık oldukları yıldırma eylemleri ve bu eylemler ile öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmamın sonuçlarının; yıldırma eylemlerine yönelik her düzeyde koruyucu ve önleyici tedbirler alınmasında ve yapılacak olan diğer çalışmalara örnek teşkil ederek yıldırma eylemlerinin daha geniş platformlarda tartışılmasında bir basamak olması dileğiyle;

Çalışmamın tüm süreçlerinde, ihtiyaç duyduğum her anda bana yardımcı olan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Levent DENİZ'e yapmış olduğu rehberlikten ve desteğinden dolayı içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Çalışma sürecim boyunca her türlü desteğini benden esirgemeyen değerli eşim Sinan APAK'a, ölçeklerin yanıtlanmasındaki katılımlarından dolayı değerli meslektaşlarıma, uygulama sürecinde bana yardımcı olan aydın eğitim yöneticilerine ve desteklerinden dolayı aileme teşekkür ederim.

Mart 2009, İstanbul

Emine Gülru ALPER APAK

ÖZET

Bu araştırmada; ilköğretim okullarında görev yapan, yıldırma mağduru olmuş ya da yıldırma eylemlerinin gerçekleştiğine tanıklık etmiş olan öğretmenlerin yaşadıkları ya da tanıklık ettikleri yıldırma eylemlerine yönelik algıları ile, söz konusu öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve adanma odakları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, Giriş, Kuramsal Çerçeve, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar ile Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır ve ilişkisel tarama modelindedir.

Ölçme aracı olarak kullanılan üç bölümlü anket, İstanbul genelinde ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 5 ilçede faaliyet gösteren 15 resmî, 6 özel okulda çalışan 525 öğretmene uygulanmış, uygulama sonuçlarının 445 adeti araştırmaya veri olarak kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde, çalışanların demografik özelliklerine ilişkin “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde “İş Yerinde Duygusal Yönden İncitici Davranışlar (Yıldırma) Ölçeği”, üçüncü bölümünde ise “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı Ölçeği” yer almaktadır.

Elde edilen bulgular yorumlandığında, en genel ifade ile okullarda öğretmenlere yönelik yıldırma eylemleri uygulandığı ve bu eylemler ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Adanma, İş Yerinde Yıldırma Eylemleri, İş Yerinde Psikolojik Terör, Duygusal Taciz, İş Yerinde Psikolojik Şiddet, İlköğretim Okulları, Öğretmen.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine a relationship between organizational dedication and dedication focus with the teachers who work in primary schools, victim teachers of mobbing or the witness teachers of mobbing at schools as a life experience. The study composed of five main chapters. These are introduction, literature review, research methodology, findings, and discussions, conclusion and recommendation with comparison scanning model.

Three chapters questionnaire is used for data collection instrument. The research is applied on 525 teachers from 15 public primary schools and 6 private primary schools which were selected by grouping from 5 townships in Istanbul by accessible sampling method and only 445 of questionnaire were used for research data. First part of the questionnaire is about demographic questions, second part is about “Mobbing at Workplace” scales, and the third part is about “Teacher’s Organizational Dedication in Education Organizations”.

When the findings are commentated, it is clarified that teachers who are victim of mobbing process at schools and the witness of this action have a damaging organizational dedication level.

Key words; Organizational Dedication, Bullying at Workplace, Mobbing, Emotional Harassment, Psychological Violence at Workplace.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
TABLO LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 PROBLEM.....	1
1.2 AMAÇ	8
1.3 ÖNEM.....	10
1.4 SINIRLILIKLAR	10
1.5 VARSAYIMLAR.....	10
1.6 TANIMLAR.....	11
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....	12
2.1 İŞ YERİNDE YILDIRMA EYLEMLERİ.....	12
2.1.1 İş Yerinde Yıldırma Tanımları Ve Terimin Kavramsal Gelişimi	12
2.1.2 İş Yerinde Yıldırma Sürecinin Özellikleri, Aşamaları ve Yıldırıcı Davranışlar	16
2.1.3 İş Yerinde Yaşanan Yıldırma Eylemlerinin Nedenleri.....	25
2.1.4 İş Yerinde Yaşanan Yıldırma Eylemlerinin Sonuçları	31
2.1.5 Eğitim Sektöründe Yıldırma Eylemleri	33
2.1.6 Yıldırma Eylemlerine Karşı Hukuki Mücadele.....	35
2.2 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK	38
2.2.1 Örgütsel Adanmışlık Kavramı ve Tanımı.....	38
2.2.2 Örgütsel Adanmışlık Faktörleri Ve Boyutlar	39
2.2.3 Eğitim Sektöründe Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık	43

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	50
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	50
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM.....	50
3.3 VERİ TOPLAMA ARACI	54
3.4 VERİLERİN TOPLANMASI.....	56
3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI	56
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUMLAR.....	58
4.1 ÖĞRETMENLERİN KENDİ ALGILARI BOYUTUNDA YILDIRMA EYLEMLERİNE MARUZ KALMA VE TANIK OLMA ORANLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR	58
4.2 YILDIRMA MAĞDURU OLMUŞ ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA EYLEMLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR.....	59
4.2.1 Yıldırma Mağduru Olma Algısının Demografik Özelliklere Göre Analizi.....	59
4.2.2 Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanları ve Demografik Özelliklere Göre Analizleri	65
4.2.3 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Yıldırıcı Davranışlar ve Bu Davranışların Uygulayıcılarının Analizleri	70
4.3 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ, DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE VE ALT BOYUTLARINA GÖRE ANALİZLERİ VE YILDIRMA EYLEMLERİ İLE İLİŞKİSİ	71
4.3.1 Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizi.....	72
4.3.2 Öğretmenlerin Kendi Algıları Boyutunda Yıldırma Eylemlerini Yaşama Durumlarına Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Analizi	88
4.3.3 Öğretmenlerin Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanlar Arasındaki İstatistiksel İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Analizler	90

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
5.1 SONUÇ ve TARTIŞMA.....	93
5.1.1 Öğretmenlerin Kendi Algıları Boyutunda Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma ve Tanık Olma Oranlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	93
5.1.2 Yıldırma Mağduru Olmuş Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma Eylemlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	94
5.1.3 Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Puanlarının, Demografik Özelliklere ve Alt Boyutlarına Göre Analizlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	97
5.1.4 Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırıcı Davranışlar İle Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	100
5.2 ÖNERİLER.....	102
KAYNAKLAR.....	105
EKLER.....	111
EK 1. ÖLÇME ARACI.....	111
EK 2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI YILDIRICI DAVRANIŞLAR	117
EK 3. İZİN YAZILARI	119
EK 4. UYGULAMA ÇALIŞMA TAKVİMİ.....	124

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 3.1. 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Kurumları ve Öğretmenlerinin Kurum Türüne Göre Dağılımı	50
Tablo 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	51
Tablo 3.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları ...	51
Tablo 3.4. Medenî Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	51
Tablo 3.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	52
Tablo 3.6. Çalışma Şekli Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	52
Tablo 3.7. Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	52
Tablo 3.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	53
Tablo 3.9. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	53
Tablo 3.10. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	53
Tablo 3.11. Çalışılan Okulun Algılanan İmkânları Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları	54
Tablo 4.1. Yıldırma Eylemlerini Yaşama Durumlarına Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	58
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Şu Anda ve Geçmişte Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	58
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Şu Anda Çalışmakta Oldukları Okulda Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Algıları İle, Geçmişte Bu Davranışlara Bizzat Maruz Kalma Algıları Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	59

Tablo 4.4. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	60
Tablo 4.5. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Yaş Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	60
Tablo 4.6. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Medenî Durum Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	61
Tablo 4.7. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Eğitim Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	61
Tablo 4.8. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Çalışma Şekli Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	62
Tablo 4.9. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Branş Değişkeni Arasındaki Bağlantıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.10. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Bağlantıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.11. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Okul Türü Değişkeni Arasındaki Bağlantıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.12. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Söz konusu Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Arasındaki Bağlantıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	64
Tablo 4.13. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Öğretmenlerin Okullarının İmkanlarını Algılama Düzeyi Arasındaki Bağlantıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları	64
Tablo 4.14. Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	65
Tablo 4.15. Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	66

Tablo 4.16. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	66
Tablo 4.17. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	66
Tablo 4.18. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 4.19. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 4.20. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 4.21. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Kıdem (Mesleki Deneyim) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 4.22. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	69
Tablo 4.23. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Okulun Algılanan İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 4.24. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin En Sık ve En Az Karşılaştıkları Yıldırıcı Davranışlar	70
Tablo 4.25. Yıldırma Eylemlerini Uygulayanların Cinsiyetleri ve Okuldaki Pozisyonlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	71
Tablo 4.26. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	72

Tablo 4.27.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	72
Tablo 4.28.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	72
Tablo 4.29.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	73
Tablo 4.30.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	73
Tablo 4.31.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	74
Tablo 4.32.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	74
Tablo 4.33.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	75
Tablo 4.34.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	75
Tablo 4.35.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	76
Tablo 4.36.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	76

Tablo 4.37.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	77
Tablo 4.38.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	77
Tablo 4.39.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	78
Tablo 4.40.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	78
Tablo 4.41.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	79
Tablo 4.42.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	79
Tablo 4.43.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	80
Tablo 4.44.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	80
Tablo 4.45.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları	81

Tablo 4.46.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo 4.47.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Tablo 4.48.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
Tablo 4.49.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	85
Tablo 4.50.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	87
Tablo 4.51.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
Tablo 4.52.Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Öğretmenlerin Kendi Algıları Boyutunda Yıldırma Eylemlerini Yaşama Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	89
Tablo 4.53.Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 4.54.Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Okula Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	90

Tablo 4.55. Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Öğretim İşlerine Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.56. Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Öğretmenlik Mesleğine Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 4.57. Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Çalışma Grubuna Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Çatışma ve Yıldırma İlişkisi	18
Şekil 2.2. Yıldırma Sürecinin Aşamaları	22

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 PROBLEM

Günümüzde, işyerinde yaşanan yıldırma eylemlerinin örgütün verimliliği üzerindeki olumsuz etkisi artan bir şekilde hissedilmeye başlanmıştır. İşyerindeki yıldırma eylemlerinin örgüte getirdiği olumsuz sonuçlar, bu alana yönelik araştırma ve istatistiksel sonuçların yer aldığı çalışmaların artmasına neden olmaktadır (Gerberich, 2004, s.504). Ülkemizde son yıllarda dikkat çekilmeye başlanan bu işyeri gerçeği yurtdışında, özellikle Avrupa’da yıllardır araştırma konusu olarak incelenmiş, her yıl milyonlarca kişinin çalışma ortamında (kamu ya da özel sektörde) astları, çalışma arkadaşları ya da üstleri tarafından yıldırmaya maruz bırakıldığı ortaya koyulmuştur.

Einarsen (2000) tarafından İskandinavya’da yapılan bir araştırmada analiz edilen kaynaklar ve dökümantasyon çalışmaları sonucunda; kamu ve özel sektörde, iş çevresindeki düşmanca tavırların, yaşanan kişisel suistimal, fiziksel suistimal ve tehditlerin önemli bir işyeri gerçekliği olmasının yanısıra konunun son on yılda yaşanan önemli bir sosyal problem olduğuna dikkat çekilmektedir.

İş yaşamındaki bu tür sorunlar; çalışanlar, onların aileleri, yakın çevreleri, bu süreçte tanıklık eden diğer çalışanlar ve çalıştıkları işletmeler üzerinde olumsuz etkiler yaratırlar. Etki alanı bu derece yaygın olan, hatta kişinin ruhsal sağlığını ve iş verimini derinden etkileyen bu sorunların altında yatan en önemli sebeplerden biri, hiç kuşkusuz bugüne kadar adı konmamış, gizli tutulmuş ama işyerlerinde yoğun olarak yaşandığı bilinen “yıldırma eylemleri” olarak adlandırılabilir duyusal saldırılardır (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007, s.7).

Bu noktada yıldırma eylemlerinin olumsuz etkilerini daha iyi anlayabilmek için olgu ile ilgili bilgi ve tanımlamalara yer vermek faydalı olacaktır.

Bir çok ülkede farklı terimler ile kullanılan, ülkemizde de “psikolojik taciz”, “işyerinde psikolojik şiddet”, “işyeri zorbalığı” ve bu araştırmada da kullanılacağı gibi “işyerinde yıldırma eylemleri” gibi terimlerle karşılık bulan mobbing olgusu, ilk

olarak Lorenz (1958) ve Heinemann (1974) tarafından kullanılmış olmasıyla birlikte (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003, s. 46), ilk kez 1980 li yıllara geldiğinde Dr. Heinz Leymann tarafından iş hayatındaki baskı, şiddet ve yıldırma hareketlerini tanımlamak maksadıyla kullanılmış olup akabinde Heinz Leymann, 1996; Dieter Zapf, 1999; Klaus Niedl, 1996; Stale Einarsen, 1999 gibi bir çok araştırmacı tarafından çeşitli yönleriyle incelenmiştir.

Konu ile ilgili araştırmaların artması ile Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından, Duncan Chappel ve Vittorio Di Martino'nun yazdığı "Violence at Work" adlı rapor 1998 yılında yayınlanmış, mobbing (psikolojik taciz- yıldırma) ve bullying (zorbalık), adam öldürme ve bilinen diğer şiddet hareketleri ile birlikte incelenmiş ve işyeri şiddeti olarak kabul edilmiştir (Tınaz, 2006, s.42).

Yıldırma kavramı ile ilgili yapılmış birçok tanımlama bulunmaktadır:

Uluslararası Çalışma Örgütüne göre (ILO) mobbing, "Birey ya da grubu sabote etmek amacıyla yapılan, intikam duygusu, zalimce, kötü niyetli ve aşağılayıcı tavırlarla kendini gösteren davranış biçimi" şeklinde tanımlanmaktadır (Tınaz, 2006, s.43).

Bilim adamı Leymann'a (1996) göre ise yıldırma (mobbing), "Bir bireye karşı bir ya da birkaç kişi tarafından yöneltilmiş, sıklıkla ve uzun bir süre cereyan eden, uygulayan ile kurban arasındaki negatif iletişim davranışlarını işaret etmektedir". Belirtileri, taciz, dikkatsizlik, saldırının kişiselliği ve sıklığı ile uzun bir süre devam etmesidir.

Yani, iş yerinde karşılaşılan olumsuz her tutum ve davranış yıldırma olarak kabul edilemez. Süreklilik arzetmeyen bu durumlar, işyerlerinde normal karşılanabilir çatışmalar olarak değerlendirilmelidir. Hatta bu davranışlar, bir kez için hoş görülebilir ya da davranışı yapan kişinin o gün kötü gününde olduğu varsayılarak anlayışla karşılanabilir. Ancak davranışlar, sistematik olarak uzun bir süre içinde sıklıkla tekrarlanırsa anlamı değişir, tehlikeli bir silaha dönüşerek örnek bir yıldırma olayının ortaya çıkışını tetikler ve kasıtlı tacize dönüşür. Bu davranışın yapılma sıklığının yoğun olması ve düşmanca tutumun uzun bir dönemi kapsaması sonucunda ise ağır zihinsel, psikosomatik ve sosyal kayıplar görülebilir (Tınaz, 2006, s.49).

Kısacası duygusal taciz (yıldırma) davranışı, iş arkadaşına yönlendirilen ve yapılan kişinin kendini yeterli hissetme duygusunu negatif etkileyen ya da üzüntüye ve küçük düşme hissine yol açan fiziksel olmayan düşmanca davranışlardır (Keashly, 1998; Kramen, 2002). Basit anlaşmazlıklar ve çatışmalar olarak başlayan bu eylemler, giderek korkutucu davranışlara ve açık suistimale dönüşmektedir. Kişinin çalıştığı kuruluş bu davranışları sona erdirmeyecek, hatta bunları plânlayıp hoş görecektir olursa kurban giderek daha çaresiz durumda kendini bulmaktadır (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003, s.16). Sonuçta kişi, giderek artan sıkıntı, hastalık ve sosyal sorunlar yaşamaya başlamakta, verimi düşmektedir. Kişi, üzerindeki baskı ve eziyeti dengelemek ve azaltmak için hastalık raporu kullanmaya başlamaktadır. Bu süreç kazaların olmasına ve kişinin depresyona girmesine yol açabilmektedir. Bunları da istifa, erken emeklilik ve anlaşmalı ya da anlaşmasız işten çıkarılma izlemektedir. Kurban için duygusal tacizin sonu hastalık ya da intihar yoluyla ölüm bile olabilmektedir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003, s.16). Ayrıca Hoel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada geçmişte yıldırmaya maruz kalan bireylerin, bunu tekrar yaşadıklarında daha ciddi boyutlarda etkilendikleri belirtilmiştir (Gökçe, 2006, s.50).

Dr. H. Leymann tarafından 1990 yılında İsveç'te yapılan kapsamlı bir araştırmanın rakamlarına göre 4,4 milyon kişiden oluşan işgücünün %3,5'i, yani yaklaşık 154.000 kişi herhangi bir anda mobbing kurbanı olmaktadır. Dr. Leymann'ın tahminlerine göre İsveç'teki intiharların %15'i doğrudan işyeri mobbingiyle bağlantılıdır (Leymann, 1996, s.168- 174).

Jacobs (2005) tarafından yapılan araştırmada ise adli sistemde kayıtlı olan ve işyerinde yaşanan büyük şiddet olaylarının altında psikolojik şiddetin var olduğunu izah etmek amaçlanmış ve kayıtlı olan kişilerin %88,4'ünün iki ya da daha fazla sayıda işyeri şiddetine maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonuçları yıldırma eylemlerinin ne kadar ciddi boyutlarda olduğu ve mağdur üzerinde ne derece ciddi etkileri olduğu konusunda ışık tutmaktadır.

Yıldırma eylemlerinin olumsuz etkisi yıldırma mağduru olan kişi ile sınırlı kalmamakta, yıldırma tanıkları ve örgüt açısından da bir çok olumsuz sonucu beraberinde getirmektedir.

Yıldırma eylemlerinin, bu eyleme maruz kalan kişiler üzerinde olduğu kadar yıldırma mağduru olmayan ancak bu olaya tanıklık eden kişiler üzerinde olumsuz etkileri olduğu, ayrıca sürece tanıklık etmiş olan kişilerin yıldırma mağdurlarına karşı algılarının farklılaştığı yapılan araştırmalarda incelenmeye çalışılmıştır.

Sablynski (2002) tarafından yapılan çalışmada, büyük ölçekli fakat kâr amacı olmayan bir örgüt incelenmiştir. Bu yapıda iş yeri şiddetine çeşitli nedenlerden dolayı tanık olanların, örgüt içersinde kapıldıkları korku ile tanık oldukları durumlar arasında istatistiksel açıdan önemli etkilişimler bulunmuştur.

Hoel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada ise yıldırma mağduru olmayan ancak yıldırma izlemek durumunda kalan kişilerin yıldırma mağdurunun ruh sağlığı ile ilgili algıları cinsiyete göre irdelenmiştir (Gökçe, 2006).

Yıldırma eylemleri, maruz kalan ve tanıklık eden bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinin bir yansıması olarak örgütleri de olumsuz etkilemektedir. Yıldırmaya maruz kalan bireylerin iş performansı ve verimi düşmektedir. Bu da örgütün verimliliğinin azalması demektir. Bunun yanı sıra, mağdurun yaşadıklarını anlatması örgütün imajını da olumsuz olarak etkiler. Sadece kurbanların değil, olaya şahit olanların da istifa etme olasılıkları vardır ve istifaların artması işgören devir oranını yükseltir. Ayrıca hukuksal yönden hakkını aramak isteyen mağdurlar, örgütü ek maliyetlere sürükler.

Örgütün verimli bir şekilde varlığını sürdürmesinde, çalışanların kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmeleri, yani örgüte karşı aidiyet duygusu geliştirmeleri oldukça önemli bir etkidir. Kişinin işini etkili bir şekilde yapması örgütsel etkililiği de arttırır. Alanyazında, yaşanan yıldırma eylemleri, hastalık izinleri kullanılmasında ve kişinin iş yerinden uzaklaşmasında en büyük neden olarak gösterilmektedir. Kişinin düşük iş başarısı göstermesi ve çalışma ortamından uzaklaşması ise söz konusu kişinin “örgütsel adanmışlık düzeyi”nin de düşük olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yıldırma eylemlerinin neden ve sonuç ilişkileri incelendiğinde doğrusal bir çıkarımda bulunulamayacağı görülmektedir (Zapf, 1999, s.72). Herhangi bir faktör yıldırma eylemlerinin nedeni olabileceği gibi, yıldırma eylemlerinin sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Ya da herhangi bir örgütte yıldırma nedeni olarak

algılanabilecek bir faktör başka bir örgütte yıldırma nedeni olarak kabul edilmeyebilir. Bu da yıldırma eylemlerinin gerçek nedenlerine ulaşabilmek için eylemin meydana geldiği örgüt, mağdur ve yıldırma eylemini uygulayan kişi gibi bir çok değişkenin aynı anda incelenmesini gerekli kılmaktadır. Zapf (1999, s.71), bu konuda metodolojik problemlerin deneysel araştırmaları zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu yüzden şimdiye kadar yapılan çalışmalar, genellikle kurbanlar ile görüşmeye dayalı olmuştur.

Davenport ve arkadaşları tarafından (2003, s.52), görüşme yaptıkları kişilerin ortak özelliklerinin çalıştıkları yere bağlı ve yaptıkları işle özdeşleşmiş olan kişiler olduğu belirtilmiştir. Mağdurların başarıya yönelimli, örgüte ait olma duyguları gelişmiş, hassas, dürüst, politik davranmayan özellikte olmaları bir tesadüf değildir (Yüçetürk, 2003). Onların düşüncesine göre, bu kişiler ürettikleri yeni fikirlerin diğerlerini rahatsız etmesi nedeniyle yıldırma davranışlarının hedefi olmakta ve yüksek mevkilere tehdit oluşturdıkları için seçilmektedirler.

Bu noktadan hareketle, iş yerindeki bir bireyin yıldırma mağduru olmasının nedenleri arasında, söz konusu kişinin örgütsel adanmışlık düzeyinin yüksek olması gösterilebilir. Ancak aynı zamanda iş yerinde yıldırma eylemlerinin yaşanması da mağdur olan kişinin ve sürece tanık olan diğer çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyini etkileyebilmektedir.

Örgütsel adanmışlık düzeyi, eğitim örgütlerinde daha da önem kazanmaktadır. Eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda, toplumsal beklentileri karşılayan, sürekli öğrenen, aktif insangücü yetiştirmeleri ve kaliteli eğitim vermeleri; işlerini etkili olarak yapabilen, örgütün kendilerinden beklediği formal ve normatif beklentilerinin de ötesinde çaba gösteren öğretmenlerin varlığı ile mümkün olacaktır (Celep, 2000, s.15). Okulların verimliliği ve öğrenci başarısı, öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlıkları ile ilişkili olup; yüksek örgütsel adanmışlık düzeyi ve verimlilik birbirini olumlu yönde etkilemektedir (Celep, 2000, s.138). Dışsal ödüller ve motivasyon kaynaklarından çok, içsel ödüllendirmenin ve manevi tatmin duygusunun söz konusu olduğu öğretmenlik mesleğinde, düşük adanmışlık gösteren öğretmenler çalışma ortamında engelleyici davranışlar gösterebilir, hatta bu olumsuz durum okulun eğitim-öğretim amacından sapmasına dahi neden olabilir (Celep,

2000, s.145). Yapılan araştırmalar düşük verimlilik gösteren okulların öğretmenlerinin iş arkadaşları ile olan ilişkiler ve eğitim programları bakımından yüksek başarı gösteren okulların öğretmenlerinden daha doyumsuz ve mutsuz olduklarını göstermektedir. Ayrıca, yöneticilerin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını ve mesleki doyumlarını azaltan konular üzerinde dikkatle durmalarının gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Balay, 2000, s.135- 138).

Bu bilgiler ışığında, eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ile yıldırma eylemleri arasında bir ilişki olduğu akla gelebilmektedir. Çünkü konu ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim sektörü, sağlık sektörü gibi kâr amacı gütmeyen kamu kuruluşlarında yıldırma eylemlerinin oldukça sık yaşandığı görülmüştür.

Gökçe'den (2006, s.20) alınan bilgilere göre, Hubert ve Veldhoven (2001) tarafından yapılan araştırmada yıldırma eylemlerinin eğitim kurumlarında sıklıkla yaşandığı ve bu yıldırma eylemlerinin %37,3'ünün çalışanlar arasında (yatay) meydana geldiği ortaya çıkarılmıştır. Dick ve Wagner (2001, s.247) ise öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından kendileri orada yokmuş gibi davranılarak ve haksızca eleştirilerek yıldırıldıkları, meslektaşları tarafından ise haklarında dedikodu yapılarak, ayrıca yapılan sosyal toplantı ve etkinliklerden soyutlanarak yıldırıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca O'conner (2004, s.2-3) tarafından eğitim örgütlerinde yıldırma ile ilgili yapılan çalışmada öğretmenlerin; yöneticileri, denetçiler, öğretmen arkadaşları, veliler ve öğrencileri tarafından yıldırıldıkları ortaya çıkarılmıştır.

Ülkemizde, Aytaç, Bayram ve Bilgel'in (2005) eğitim sektörü, sağlık sektörü ve emniyet sektöründe görevli devlet memurları arasında yaptığı araştırmada, çalışanların %55,1'i son bir yılda yıldırma davranışlarından bir yada bir kaçına maruz kaldıklarını, %47,4'ü başkalarının bu davranışa maruz kaldığına tanıklık ettiğini belirtmiştir.

Diğer bir çalışmada Ertürk (2005); araştırma kapsamında ilköğretim okulu öğretmenleri arasında, 53 yaş ve üzeri grubun daha çok yıldırma davranışlarına maruz kaldığı ve yıldırma eylemlerinin %60'ının yukardan aşağıya doğru gerçekleştiğini tespit etmiştir. Çobanoğlu (2005, s.144 -145) ise okul yöneticilerinin

genç, açık fikirli ve medenî cesarete sahip öğretmenleri yıldırıklarını, ayrıca öğrencileri tarafından uygulanan yıldırma eylemleri nedeni ile meslekten ayrılan öğretmenlere rastlandığını belirtmiştir.

Şanlıurfa ili ilköğretim okulu öğretmenleri üzerinde Sağlam (2006) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim okullarında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırma saldırıları şunlardır: Konuşmanın kesilmesi, bağırılma, azarlanma, çaba ve başarının haksız şekilde değerlendirilmesi, başarının olduğundan az gösterilmesi, yeteneklere uymayan işler ve görevler verilerek kişiyi başarısız duruma düşürme, önemli görevler vermeme, söz konusu kişiyi dışlama, onunla konuşmak istememe, konuşanlara baskı yapma ve ona karşı kışkırtmadır. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin %48'i bu saldırıların yöneticiler tarafından gerçekleştirildiğini, % 45'i ise hem yönetici hem de öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar ülkemizde eğitim sektöründe ve ilköğretim okullarında yıldırma eylemlerinin ciddi boyutlara ulaştığını göstermekte olup insan kaynaklarının, bu örgütün en değerli varlığı olduğu bilincinin henüz yerleşmemiş olduğu görülmektedir. Yücetürk (2003)'ünde belirttiği gibi, çoğu zaman çalışanlara eşit davranılmamakta, ayrımcılık yapılmakta, görev ve yetki kötüye kullanılmakta, objektif performans değerlendirme yapılmamaktadır. Örgütte eğitim farklılıkları, tecrübe ve yetenekten ziyade yaranma çabaları ve dedikodular önemsenmektedir. Yıldırma, korkutan, tehdit eden davranışlar görmezden gelinerek cezalandırılmamaktadır. Bu tür etik dışı davranışlar; eğitim örgütlerinde yıldırma sürecinin başlamasına, gelişerek sürekli hale gelmesine ve gizlenmesine ortam hazırlamaktadır.

Üzerinde önemle durulması gereken nokta, yıldırılan mağdurların “gerçek” bir olgu ile ve önemli bir yönetim sorunu ile karşılaştıklarının farkına varmalarının sağlanmasıdır. Yıldırmaya başvuran kişilerin önlerinde engel olarak gördükleri bu bireyleri, çeşitli biçimlerde taciz ederek yıldırıkları konusundaki bilinç düzeyi geliştirilmelidir (Yücetürk, 2003).

Yukarıda sözü geçen araştırmaların odaklandığı noktaya bakıldığında, ülkemizde alanı anlamaya, olguyu açıklamaya ve tanıtmaya yönelik çalışmaların yoğun olduğu gözlemlenmektedir. Bunun dışında konuya dikkat çekmek, tanımlamak ve tartışmaya açmak amaçlı çalışmaların yanısıra yıldırma eylemlerinin nedenleri, kurban

üzerindeki etkileri, meydana gelme oranı, yıldırma eylemlerinin diğer değişkenler ile ilgisi üzerinde çalışmalar mevcuttur. Ancak, bu araştırmalar da yeterli görülmemekte ve bu doğrultuda yeni araştırmaların yapılması isteği gündeme getirilmektedir. İncelenen çalışmaların yıldırma eylemlerini, davranışa direkt maruz kalan kurbanların algısı ile ve kurbanlar üzerindeki etkileri boyutunda incelediği görülmüştür. Bu araştırmada, yıldırma eylemleri ve bu eylemlerin neden olduğu (işten ayrılma, motivasyon düşüklüğü, işini etkili yapamama, örgütsel verimin azalması gibi) kurumsal sonuçlarla ilişkisi olduğu düşünülen, çok boyutlu örgütsel adanmışlık ilişkisi incelenmiştir. Ancak bu araştırmada, yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisinin yalnızca bu eylemlere maruz kalan kişilerin algıları ile değil, aynı zamanda yıldırma eylemlerine maruz kalmayan ancak, bu sürece tanıklık eden kişilerin örgütsel adanmışlık algıları boyutunda da incelenmesi plânlanmıştır.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu araştırmanın problemini; ilköğretim okullarında görev yapan, yıldırma mağduru olmuş ya da yıldırma eylemlerinin gerçekleştiğine tanıklık etmiş olan öğretmenlerin, yaşadıkları ya da tanıklık ettikleri yıldırma eylemlerine yönelik algıları ile, söz konusu öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları ve adanma odakları arasındaki ilişkinin bilinmemesi oluşturmaktadır

1.2 AMAÇ

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma eylemlerine yönelik algıları ve bu eylemlere uğrama düzeyleri ile çok boyutlu örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak genel amacı ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kendi algıları boyutunda, yıldırma eylemlerini yaşama oranları nedir?
 - 1.1. Şu anda çalışmakta oldukları okulda yıldırma mağduru ve tanığı olan öğretmenlerin oranı nedir?
 - 1.2. Geçmiş çalışma yaşamlarında bu eylemlere bizzat maruz kalan öğretmenlerin oranı nedir?
 - 1.3. Hem şu anda hem de geçmiş çalışma yaşamlarında yıldırma mağduru olmuş öğretmenlerin oranı nedir?

- 1.4. Öğretmenlerin şu anda çalışmakta oldukları okulda yıldırma eylemlerine maruz kalma algıları ile, geçmişte bu davranışlara bizzat maruz kalma algıları arasında bağıntı var mıdır?
2. Kendi algıları boyutunda yıldırma mağduru olmuş olan öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma eylemleri ve bu eylemler ile ilişkili olabilecek değişkenler nelerdir?
 - 2.1. Öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medenî durum, eğitim düzeyi, çalışma şekli, branşı, meslekî deneyimi, okul türü, okulun algılanan imkânları) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir bağıntı var mıdır?
 - 2.2. Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanlar, öğretmenlerin sorgulanan demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, medenî durum, eğitim düzeyi, çalışma şekli, branşı, meslekî deneyimi, okul türü, okulun algılanan imkânları) farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. İlköğretim okullarında en sık karşılaşılan yıldırma davranışları nelerdir?
 - 2.4. Okullarda yıldırma eylemleri uygulayıcılarının cinsiyeti ve okul içerisindeki pozisyonu nedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin, yaşadıkları yıldırma eylemleri ile ilişkisi nedir?
 - 3.1. Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve Okula Adanma, Öğretmenlik Mesleğine Adanma, Öğretim İşlerine Adanma, Çalışma Grubuna Adanma alt boyutları, öğretmenlerin sorgulanan demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, medenî durum, eğitim düzeyi, çalışma şekli, branşı, meslekî deneyimi, okul türü, okulun algılanan imkânları) farklılık göstermekte midir?
 - 3.2. Öğretmenlerin yıldırma mağduru, tanığı olma veya böyle bir durumla hiç karşılaşmamış olma algıları ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve Okula Adanma, Öğretmenlik Mesleğine Adanma, Öğretim İşlerine Adanma, Çalışma Grubuna Adanma alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
 - 3.3. Öğretmenlerin Duygusal Yönden İcitic Davranışlar ölçeğinden almış oldukları puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır ?

1.3 ÖNEM

Bu çalışma; her düzeyde eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere konu ile ilgili farkındalık kazandırması, yıldırma eylemlerinin, mağdurların ve sürece tanıklık eden diğer öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını ve dolayısı ile tüm örgüt yapısını etkileyebileceğini göstermesi, konunun daha geniş platformlarda tartışılmasına katkı sağlayarak, eğitim kurumlarının niteliğini artırma arayışlarındaki eksik kalmış bir noktayı kapatma sürecinde bir yapı taşı olması açısından önemlidir.

Şöyle ki, yapılan çalışma gerek okul yönetimi, gerekse Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde, öğretmenlerinden en etkili biçimde faydalanmak isteyen yöneticilerin konu ile ilgili koruyucu yasal önlemler almasında bir yol gösterici olabilir.

1.4 SINIRLILIKLAR

Konu Alanına Yönelik Sınırlılıklar

Konuya ilişkin incelenen araştırmalarda, konunun kişilerin sosyal ve mesleki itibarı ile ilişkili olması nedeniyle, genellikle yıldırma mağdurlarının bu deneyimlerini diğer kişiler ile paylaşmayı istememelerinin, sağlıklı veri toplanmasını güçleştirdiğine yönelik sınırlılıklar gözlenmiştir.

Araştırma Sürecine Yönelik Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. İstanbul ilinde faaliyet gösteren ve ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilen özel ve resmî ilköğretim okulları ile,
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık algıları ve yaşadıkları ya da tanık oldukları yıldırma eylemlerine yönelik algıları ile,
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin “İş Yerinde Duygusal Yönden İncitici Davranışlar (Yıldırma) Ölçeği” ve “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” ölçeğine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5 VARSAYIMLAR

1. “İş Yerinde Duygusal Yönden İncitici Davranışlar (Yıldırma)” ölçeğinde kullanılan soruların öğretmenlerin maruz kaldıkları ya da tanıklık ettikleri yıldırma eylemlerinin düzeyini belirlemede yeterli olduğu varsayılmaktadır.

2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” ölçeğinde kullanılan soruların öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyini ve adanma odaklarını belirlemede yeterli olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.
4. Araştırmada seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6 TANIMLAR

Yıldırma: Alanyazın çalışmaları incelendiğinde yıldırma kavramı ile oldukça yakın anlamlar içeren ve zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılan “işyerinde psikolojik terör (mobbing)”, “zorbalık (bullying)”, “işgören tacizi (employee abuse)”, “duygusal taciz”, “taciz (harassment)” gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. Ancak bu araştırmanın bütününde tüm bu kavramlara karşılık olarak “işyerinde yıldırma eylemleri” ifadesi kullanılmıştır.

İş Yerinde Yıldırma Eylemleri: İlköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin, okullarında kendilerinin üstü, astı ya da meslektaşı konumunda bulunan bir ya da daha fazla kişi tarafından sürekli, tekrarlı ve bilinçli olarak, yıpratmak ve engellemek gibi amaçlar ile sözünün kesilmesi, yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi, başarılarının küçümsenmesi gibi duygusal açıdan incitici davranışlara maruz bırakılması.

Mağdur: İlköğretim okullarında çalışan ve sistematik olarak yıldırma davranışlarına maruz kalan öğretmen.

Saldırgan: İlköğretim okulları dahilinde çeşitli sebeplerle seçtiği kişiye, sistematik olarak yıldırma eylemlerinde bulunan kişi ya da kişiler (okul yöneticisi, müfettiş, öğretmen, veli, öğrenci, okul görevlileri gibi).

Tanık: İş yerindeki yıldırma eylemlerine bizzat maruz kalmayan ancak başkasına yapıldığını gözlemleyen öğretmen.

Adanmışlık: Okul örgütünün öğretmenden beklediği formal ve normatif davranışların da ötesinde, öğretmenin okulun amaç ve değerlerine yönelik bireysel davranışları, çalışmaları.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 İŞ YERİNDE YILDIRMA EYLEMLERİ

2.1.1 İş Yerinde Yıldırma Tanımları Ve Terimin Kavramsal Gelişimi

Örgütlerde özellikle çalışanlar arasında zaman zaman istenmeyen olaylar yaşanabilir. Söz konusu olaylar süreklilik arz etmediği takdirde, işyerlerinde normal karşılanabilir çatışmalar olarak değerlendirilmelidir. Hatta bu davranışlar, bir kez için hoş görülebilir ya da davranışı yapan kişinin o gün kötü gününde olduğu varsayılarak anlayışla karşılanabilir. Ancak davranışlar, sistematik olarak uzun bir süre içinde sıklıkla tekrarlanırsa anlamı değişir, tehlikeli bir silaha dönüşerek örnek bir yıldırma olayının ortaya çıkışını tetikler ve kasıtlı tacize dönüşür. Bu davranışın yapıldığı sıklık ve düşmanca tutumun uzun bir dönemi kapsamaması sonucunda ise ağır zihinsel, psikosomatik ve sosyal kayıplar görülebilir (Tınaz, 2006, s.49). Bu noktadan hareketle iş yerindeki yıldırma eylemleri; çalışanlardan birine karşı, sosyal açıdan izole edici negatif görüşler ya da eleştiriler, ofis dedikoduları ya da yanlış bilgilerin yayılımı gibi eylemleri kapsayan bilinçli, sürekli düşmanca tutum ve davranışlardır denilebilir.

“İş Yerinde Yıldırma” olgusunun tanımlanması için ülkelerin birçoğunda farklı terimler kullanılmaktadır. Einarsen (2000, s.381)’den alınan bilgilere göre; İskandinav ülkelerinde, “işyerinde psikolojik terör (mobbing)”, terimi kullanılırken İngilizce konuşulan ülkelerde “zorbalık (bullying)” olarak kullanıldığı görülmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinin hukuki düzenlemelerinde ise “psikolojik terör (psychological harassment)” ya da “taciz (harassment)” ifadeleri kullanılmaktadır. Birleşik Krallıkta bu olgu için “workplace bullying” ya da kısaca “bullying” tanımları kullanılmaktadır ancak bu tanım sıklıkla okullarda yaşanan yıldırma eylemlerini ifade ederken, bu tip tacizler iş yerindeki yıldırmanın aksine fiziksel saldırganlık ve tehdit içermektedir. Fransa’da kullanılan “harcèlement moral” terimi ise iş yerinde yaşanan tacizin ağırlıklı olarak psikolojik doğasını ortaya koymaktadır (Zapf, 1999, s.12).

Daha genel bir sınıflandırma yapılacak olursa yıldırmaı isimlendirmede İskandinav ülkelerinde “mobbing”; İngiltere, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri gibi İngilizce konuşulan ülkelerde ise “bullying” ifadesi tercih edilmektedir (Einarsen, 2000, s.381). Ancak tüm bu kavramlar incelendiğinde tümünün iş yerinde yıldırmaı anlattıkları görülmektedir. Bir çok araştırmacı (Waggoner, 2003, s.29; Einarsen, 2000, s.380 gibi) bu terimlerin aynı anlama geldiğini vurgulayarak çalışmalarında her iki terimi de kullanmışlardır (Gökçe, 2006, s.18).

Yıldırma kavramını 80’li yıllarda işyerlerinde yetişkinler arasında grup şiddetini keşfettiği için kullanmış, bu sözcük ile iş yerlerindeki tehditkâr ve saldırgan davranışları ilk kez isimlendirmiş olan İsveç’li bilim adamı Heinz Leymann (Davenport, 2003, s.46) ise, mobbing (psikolojik terör- duygusal taciz) ve bullying (zorbalık) terimlerinin birbirinden ayrılması gerekliliğini öngörmektedir.

Leymann (1996, s.167)’a göre zorbalık (bullying), özellikle okullarda yaşanan fiziksel saldırı ve tehdit anlamını içerirken, “mobbing” eylemlerinde fiziksel şiddet çok nadir görülmekte ve bu tür davranışlar işyerinde daha çok sofistike davranışlar biçiminde gerçekleşmektedir. Bu farklılığa dayanarak Leymann, okullardaki zarar verici eylemler için “bullying” terimini, iş yerlerindeki düşmanca davranışlar için de “mobbing” terimini önermektedir (Yücetürk, 2002).

“Mob” sözcüğü, İngilizce kanun dışı şiddet uygulayan düzensiz kalabalık veya “çete” anlamına gelmektedir ve Latince “kararsız kalabalık” anlamına gelen “mobile vulgus” sözcüklerinden türemiştir. “Mob” kökünün İngilizce eylem biçimi olan “mobbing” ise ; psikolojik şiddet, yıldırma, taciz ve rahatsız etme ya da sıkıntı verme anlamına gelmektedir (The Penguin English Dictionary, s.890).

Yabancı kaynaklarda “iş yerinde yıldırma” olgusuna karşılık birden fazla terimin kullanılması durumu Türkçe alanyazında da geçerlidir. Ülkemizde geniş tartışma platformlarında tartışılmaya başlanan konu hakkında internet ortamında makaleler ve akademik anlamda yapılmış olan araştırmalar bulunmaktadır. Ülkemizde genellikle “mobbing” terimi kullanılmakla birlikte; Yücetürk (2003) ve Dökmen, “yıldırma” kavramını kullanmayı tercih etmiş; Solmuş (2005) tarafından ise “duygusal zorbalık/taciz” olarak ele alınmıştır (Kutlu, 2006, s.3).

Bu kavramların yanı sıra “iş yerinde yıldırma” üzerine yapılan araştırmalarda ve yazılan makalelerde Türkçe karşılık olarak “işyerinde duygusal taciz”, “işyerinde psikolojik terör”, “işyerinde psikolojik yıldırma”, “işyerinde eziyet”, “işyerinde zorbalık”, “ofis içi psikolojik siddet”, “işyerinde duygusal saldırı”, “psikolojik taciz” gibi sözcükler de kullanılmaktadır.

Örgütlerde yaşanan ve psikolojik çöküntüye yol açan olumsuz davranışları adlandırmada olduğu gibi, tanımlamada da farklılıklar görülmektedir. Şöyle ki: yıldırma aslında dünyada bütün örgütlerde görülmektedir. Ancak yıldırmanın gerçekleşme biçimi ülkelere, hatta iş yerlerinin özelliklerine göre değişebilir. Bu nedenle yıldırma eylemleri üzerinde çalışmanın en zor yanı, yıldırmayı doğru şekilde tanımlamak ve söz konusu örgüt içinde hangi davranışların yıldırma eylemi olarak kabul edilebileceğine karar vermektir. Bu noktadan hareketle iş yerinde yıldırma eylemlerini tanımlamada evrensel, genel geçer ölçütler ve tanımlamalardan ziyade, araştırmanın yapılacağı ülke, örgüt ve hatta iş yerinin değerlerini göz önünde bulundurmak gerekir.

“İş yerinde yıldırma” ifadesi ilk kez 1976 yılında Brodsky tarafından, yayınladığı kitapta bir bölüm olarak kullanılmıştır. Brodsky’a göre yıldırma “Birine eziyet etmek, yıpratmak, engellemek gibi amaçlarla tekrarlı ve sürekli olarak yapılan ve hedef olan kişinin öfkelenmesi, tahrik olması, yılması ve korkması ile sonuçlanan olumsuz davranışların tümü”dür (Einarsen, 2000, s.382). Ancak daha önce de ifade edildiği gibi, terim ayrıntılı bir şekilde ilk kez Leymann tarafından tanımlanmıştır.

Leymann’a (1996, s.167) göre iş yerinde yıldırma, “ Bir bireye (nadiren gruba) karşı bir ya da birkaç kişi tarafından yöneltilmiş, sıklıkla ve uzun bir süre cereyan eden, uygulayan ile kurban arasındaki negatif iletişim davranışları”dır.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ise yıldırma eylemlerini, “Birey ya da grubu sabote etmek amacıyla yapılan, intikam duygusu, zalimce, kötü niyetli ve aşağılayıcı tavırlarla kendini gösteren davranış biçimi” şeklinde tanımlamaktadır (Tınaz, 2006, s.43).

Daha bir çok araştırmacı iş yerinde yıldırma terimini genişleterek kullanmıştır ancak üzerinde söz birliği edilmiş bir yıldırma tanımı yoktur. Yıldırma eylemlerinin örgüt ve çalışanlar açısından sonuçlarını inceleyen Zapf, Knorz ve Kulla (1996), genel bir

işyeri gerçeği olarak inceleyen Leymann (1996), Einarsen (1999) ve yıldırma eylemlerinin yaşanma ile tekrarlanma sıklığını ölçmeye çalışan Rayner (1999) yıldırma eylemlerini kendi çalışma konularına göre tanımlamışlardır. Böylece yıldırma eylemleri farklı örgütler, ülkeler ve çalışma konularına göre, farklı şekillerde tanımlanmışlardır.

Davenport (2003)'e göre, yıldırma eylemleri, cinsel taciz ya da ayrımcılıkla benzerdir ancak daha geniş bir alanı içermektedir. Cinsiyet, meslek ya da başka demografik niteliklerle sınırlı değildir. Yıldırma eylemleri, kişiye yönelik, kişinin yaşı, ırkı, cinsiyeti, dini, uyruğu, sakatlığı ya da hamileliği gibi herhangi bir nedene dayalı belirgin bir ayrımcılık olmaktan çok, taciz, rahatsız etme ve kötü davranış yoluyla herhangi bir kişiye yönelen saldırganlıktır ve kişiyi iş yaşamından dışlamak amacıyla yapılmaktadır (Davenport, 2003, s.16).

Bazı araştırmacılar bu bağlamda yıldırma eylemlerinin daha geniş kapsamlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Hatta Rayner, Sheehan ve Barker (1999, s.12) işyerinde maruz kaldıkları yıldırma eylemleri sonucunda ciddi travma yaşayan, sağlığını, işini hatta yaşamını kaybeden bir mağdur ile bu durum karşısında direnen ve başa çıkmayı başaran birine aynı ismi vermenin de yanlış olduğunu iddia ederler.

Sonuç olarak yukarıda sözü geçen tüm çalışmalar ve farklı tanımlamalar, iş yerlerinde yaşanan yıldırma eylemlerini ortaya koyma çabalarıdır. Konunun zaman içerisinde daha çok irdelenerek, ortak bir terim ile adlandırması söz konusu olabilecektir. Ancak bu çalışmada, daha öncede belirtildiği gibi söz konusu kavramların tümü yerine “iş yerinde yıldırma eylemleri” ifadesi uygun görülerek kullanılmıştır. Yıldırma eylemleri uygulayıcılarına “saldırgan”, bu davranışlara maruz kalanlara da “mağdur” denilmiştir.

2.1.2 İş Yerinde Yıldırma Sürecinin Özellikleri, Aşamaları ve Yıldırıcı Davranışlar

2.1.2.1 İş Yerinde Yıldırma Sürecinin Özellikleri

Kişilerin iş yerindeki davranışlarını etkileyen bir çok dışsal faktör vardır. Sürekliliği olmayan bu geçici durumlar kişinin stres yaşamasına ve iş yerinde bir takım olumsuz davranışlar ile uyumsuzluk göstermesine neden olabilir. Ancak burada vurgulanması gereken önemli nokta, yıldırmanın zaman geçtikçe acı veren ve süreklilik arzeden rahatsız edici davranışlar süreci olarak algılanması gerekliliğidir. Bu noktada herhangi bir çalışanın ya da çalışan grubunun çevresindeki belirli kişi ya da kişilere sık sık kötü davranması, iş yerinde yıldırma eylemleri sürecinin başlamış olmasına işaret edebilir. Yıldırma eylemlerinin en önemli belirleyicileri, saldırının kişiselliği ve sıklığı ile uzun bir süre devam etmesidir. İş yerinde yaşanan yıldırma eylemleri üzerine, konuya temel olabilecek çalışmalar yapan Leymann, yıldırma tanımlarken süre, tekrarlılık ve olumsuz etkileşimi üç ana kriter olarak belirlemiştir (Schuster, 1996, s.294). Yani; olumsuz davranışlar her gün ve haftalarca tekrarlanıyorsa burada yıldırma bahsedilmektedir. Leymann (1996, s.70) çalışmalarının sonucunda belirlediği 45 farklı davranıştan (Leymann Tipolojisi) birinin ya da daha fazlasının en az altı ay boyunca, haftada en az bir kez görülmesini yıldırma olarak tanımlamıştır.

Yıldırma eylemlerinin özellikleri daha ayrıntılı olarak ele alınıp incelendiğinde, Gökçe (2006, s.42-48)'den alınan bilgilere göre aşağıdaki kategorilerin ortaya çıkabileceği görülmüştür:

Süreklilik ve Sıklık: İş yerinde maruz kalınan olumsuz davranışların yıldırma olarak kabul edilmesinde, davranışların görülmesindeki “sıklık” ve “süreklilik” kavramları genelde bu konu ile ilgilenen birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Leymann altı aylık bir süreklilik ve haftada bir sıklıktan söz ederken, Einarsen, Zapf ve diğer bazı araştırmacılar süreklilik ve sıklık kavramlarını kabul etmekle birlikte, bu sıklığın altı ay boyunca haftada bir yaşanması koşulunun şart olmadığını vurgular. Onlara göre davranışa kasıtlı olarak son altı ay içinde

herhangi bir sıklık süresinde maruz kalmış olmak yıldırma eylemlerinin varlığından söz etmek için yeterlidir (Zapf ve Einarsen, 2001, s.370).

Bunun yanı sıra farklı araştırmacılar iş yerinde maruz kalınan olumsuz davranışların yıldırma olarak kabul edilmesi için, bu davranışların mutlaka belirli bir süreklilik ve sıklıkla meydana gelmesi gerekmediğini savunmaktadır. Bu bakış açısına göre, davranış kasıt taşımıyorsa ya da sürekli değilse bile sonuç olarak maruz kalan kişiyi yıpratıyor ve yaralıyor ise yıldırma olarak kabul edilmelidir (Waggoner, 2003, s.29). Burada önemli olan davranışın mağdur üzerinde bıraktığı olumsuz etkinin gücüdür. Gökçe (2006, s.44) ise davranışın kasıtlı olmasının önemli olduğunu savunmaktadır. Çünkü alanyazında sözü geçtiği ve daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi kişi maruz kaldığı olumsuz bir davranışta kasıt olmadığına inandığında hoşgörü gösterebilir ve davranışın olumsuz etkilerini daha az hissedebilir, ancak davranışın kasten yapıldığının bilinmesi mağdur için çok daha zedeleyici ve gerek mesleki gerekse kişisel itibarına daha fazla zarar verici nitelikte olacaktır.

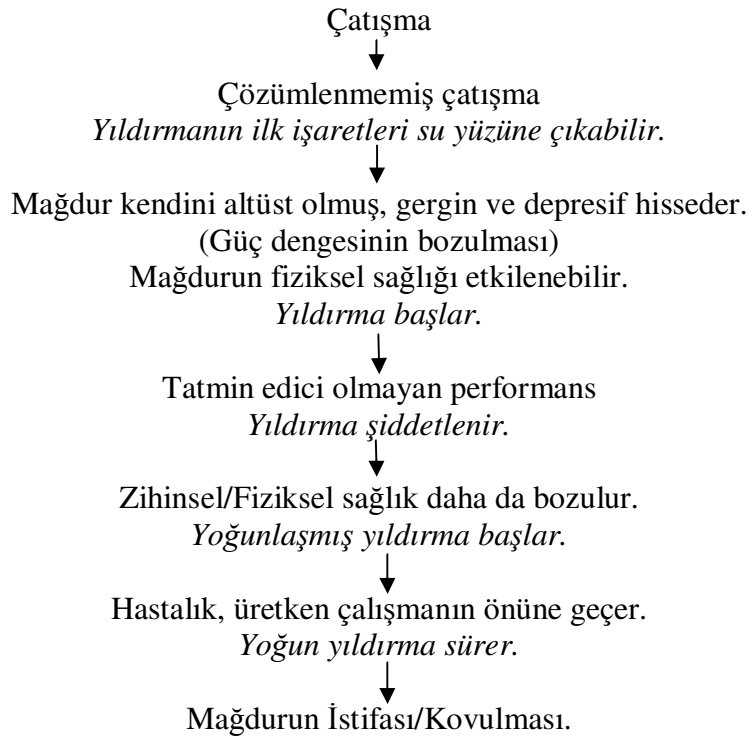
Bu bilgiler ışığında, yıldırma eylemlerinin tanımlanmasında olduğu gibi yıldırma eylemlerinin özellikleri ve varsayılabilirliklerinin de araştırmacılara ve ülkelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar süreklilik ve sıklık kavramları üzerinde dururken, bazıları davranışın kasıtlı olması üzerinde durmakta, hatta bir grup araştırmacı tüm bu kavramların dışında söz konusu davranışın sadece meydana gelmiş olmasının bile yıldırma olarak kabul edilebileceğini savunmaktadır.

Dengesizlik: İş yerinde yaşanan yıldırma eylemlerinin başka bir özelliği de saldırgan ve mağdur pozisyonundaki çalışanların güçlerinin eşit olmamasıdır. Aslında yıldırma eylemleri bir çeşit çatışma olarak eşit güçler arasında patlak verir, ancak çeşitli sebeplerle süreç ilerledikçe bu güç dengesi bozulur. İki taraf arasındaki güç dengesinin bozulmaması durumunda saldırıya uğrayan çalışan, saldırıyı gerçekleştiren kişi ile başetme yollarını bulur ve bu iki kişi arasında yaşananlar yıldırma değil çatışma adını alır (Einarsen, 2000, s.384). Ancak çeşitli nedenlerle bozulan güç dengesi (mağdurun örgüt içerisinde daha düşük pozisyonda olması, yönetimin saldırganın yanında olması, örgüt içerisindeki çıkar ilişkileri, mağdurun kişisel özelliklerindeki bazı zayıflıklar, mağdurun özel hayatındaki bazı sıkıntılı durumlar gibi) mağdurun saldırgan ile başedebilmesini engeller, mağduru güçsüz

kılar ve bu noktada yıldırma başlar. Şekil 2.1.'de verilen tablo çatışma ve yıldırma arasındaki kesişimleri açıklamaktadır:

Yıldırma eylemleri ile çatışma birbiriyle yakından ilişkilidir. Çatışma savaş, mücadele, kavga, uyuşmazlık, anlaşmazlık gibi yoğun ve uzun bir mücadele süresini içeren anlamlar taşımaktadır. Çatışmalar, aynı zamanda birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına neden olan olaylardır. Yıldırma ise anlaşmazlık, mücadele ve kavgaların sonucunda ortaya çıkan bir üründür (Akyön, 2008, s.163). İş yerinde yıldırma eylemlerinin yaşanmasına meydan vermemek için iş yerindeki çatışmaların önlenmesi ya da iyi yönetilmesi gerekmektedir. İyi yönetilen bir çatışma aynı zamanda örgüt için önemli faydalar sağlamaktadır.

Şekil 2.1 Çatışma ve Yıldırma İlişkisi



Kaynak: Davenport, 2003, s. 33.

Bu noktada kişilerin bireysel çatışma çözme yaklaşımları da önem kazanmaktadır. Bunlar; kaçınma yaklaşımı, iş birliği yaklaşımı (tümleştirme), uyma yaklaşımı, uzlaşma yaklaşımı ve zorlama yaklaşımı (rekabet) olarak sıralanabilir. Kişilerin

yaşına, çalışma ortamına, eğitim durumuna ve anlaşmazlık yaşadığı kişiye göre çatışma çözme yaklaşımlarında farklılıklar meydana gelebilir. Kişilerin tercih edeceği yaklaşım aynı zamanda kendisinin “yıldırma kurbanı” seçilip seçilmemesinde de etkili olmaktadır. Örneğin; çatışma çözümünde zorlama yaklaşımını tercih eden bir çalışanın bu tavrı, karşı taraf tarafından saldırı olarak algılanabilir ya da kaçınma yaklaşımını tercih eden bir çalışan karşı taraf tarafından zayıf olarak algılanabilir ve saldırgan zayıf olarak nitelendiği çalışanın üzerine daha fazla cesaretle giderek yıldırma uygulayabilir (Meyer, 2004, s.226).

Çeşitlilik: Yıldırma eylemlerinin meydana gelmesi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, yıldırmanın tanımlanması ve özelliklerinin belirlenmesinde olduğu gibi hedef aldığı kitle ile ilgili de çok çeşitli durumlar karşımıza çıkmaktadır.

Dr. H. Leymann tarafından, 1990 yılında İsveç’te yapılan kapsamlı bir araştırmanın rakamlarına göre 4,4 milyon kişiden oluşan işgücünün %3,5’i , yani yaklaşık 154.000 kişi herhangi bir anda mobbing kurbanı olmaktadır. Bu araştırma sonucunda 21- 40 yaş grubunda olan çalışanların 41 yaş ve üstü çalışanlara göre yıldırma eylemlerine daha fazla maruz kaldığı ortaya çıkmıştır (Leymann, 1996, s.168- 175). Bu bağlamda Dr. Leymann’ın tahminlerine göre İsveç’teki intiharların %15’i doğrudan işyerindeki yıldırma ile bağlantılıdır. Ülkemizde Ertürk tarafından (2005) yapılan araştırma kapsamında ilköğretim okulu öğretmenleri arasında, 53 yaş ve üzeri grubun daha çok yıldırma davranışlarına maruz kaldığı ortaya çıkmış olmakla birlikte edinilen istatistiksel sonuçlardan yaşın yıldırma üzerinde önemli bir etkisi olmadığı belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007, s.347). Bunun yanı sıra diğer araştırmalardaki bulgular da örgütlerde yaşanan yıldırma eylemlerinde mağdurun yaşının çeşitlilik gösterdiği ve belirleyici rol oynamadığı yönündedir (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2003, s.9; Einarsen ve Skogstad, 1996, s.190; Leymann ve Gustafsson, 1996, s.260 gibi).

Yıldırma eylemlerinin yaşanması cinsiyet yönünden irdelendiğinde, Leymann (1996, s.175) tarafından yapılan araştırma sonucunda iş yerindeki yıldırma mağdurlarının %45’inin erkek, %55’inin de kadın olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada erkeklerin %76’lık çoğunluğunun erkekler; kadınların ise %40’lık çoğunluğunun yine kadınlar tarafından yıldırdığı ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ise, Ertürk (2005)

tarafından yapılan araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yıldırma eylemine maruz kaldıkları ve bu öğretmenlere yönelik yıldırma eylemlerinin dörtte üçünün yine erkek çalışanlar tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007, s.347). Ülkemizde yapılan diğer araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir.

Konu ile ilgili yabancı kaynaklar incelendiğinde bir çok ülkede yıldırma eylemlerine maruz kalmada cinsiyetin önemli bir değişken olarak kabul edilmediği görülmektedir (Namie, 2003, s.2; Leymann, 1996, s.175). Ülkeler arasındaki bu farklılık ise kültürel yapıdan kaynaklanmaktadır. Örneğin İskandinav ülkelerinde çalışma ve toplumsal yaşamda kadın- erkek arasında fark gözetilmediği için iki cinsiyetin maruz kaldıkları yıldırma oranı hemen hemen eşitken, ABD’de ise durum kadın çalışanların aleyhinedir. Çünkü ABD’de kadınların fiziksel zayıflıklarına karşı daha saldırgan bir tutum izlenmektedir (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007, s.349).

Diğer taraftan yapılan araştırmalarda saldırganın hem kadın hem de erkek olabileceği ortaya koyulmuştur (Namie, 2003, s.303). Asıl çarpıcı olan ise kadınların yine kadın çalışanlar tarafından, erkeklerin ise yine erkek çalışanlar tarafından yıldırmaya maruz bırakılıyor olmasıdır. Yani yıldırma eylemleri genellikle aynı cinsler arasında görülmekte ve örgütlerde bu durum görmezden gelinmektedir. Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir.

Son olarak yıldırmanın hangi sektörlerde daha sık yaşandığı da ülkelerin çalışma yaşamı prensiplerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin İskandinav ülkelerinde özel sektörde resmî kurumlara göre daha az yıldırma olayı yaşanırken, Almanya’da yıldırma daha çok özel sektörde ve profesyoneller arasında görülmektedir (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2003, s.9). Eğitim sektörü açısından bakıldığında, Hubert ve Veldhoven (2001) tarafından yapılan araştırmada yıldırma eylemlerinin eğitim kurumlarında sıklıkla yaşandığı, tüm yıldırma mağdurlarının %14,1’inin çeşitli kademelerdeki eğitim kurumlarında çalışanlar olduğu görülmüştür. Ancak eğitim kurumlarının özel ya da resmî olmasının yıldırma eylemlerinin yaşanması üzerinde bir etkisi olduğuna dair bir bulgu yoktur. Aksine yapılan çalışmalar özel ve resmî okullarda bu yönde bir farklılık olmadığı yönündedir. Leymann (1996, s.175), resmî ve özel sektör kıyaslamasının yapılmasında araştırma yönteminin de etkisi

olacağını belirterek, bu konuda kesin bir yargıya varılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktadan bakıldığında örgütlerde yaşanan yıldırma eylemlerinde demografik değişkenliğin belirleyici bir rol oynamadığı, ülkelerin kendi kültürel özelliklerine göre farklılaşmakta olduğu görülmektedir.

Saldırganlık: Yıldırma eylemlerinin uygulanmasında ortaya çıkan belirleyici etmenlerden biri bu sürecin açık ya da kapalı olarak saldırı öğelerini içeriyor olmasıdır. Yıldırma eylemlerinin amacı kurban olarak seçilen kişinin çalışma ortamında soyutlanması, sindirilip etkisiz hale getirilmesi ya da mağdurun işten çıkarılmasını/ istifa etmesini sağlamaktır. Yaşanan yıldırma eylemlerinde fiziksel saldırı yok denecek kadar az olmasına karşın şiddetli bir psikolojik saldırı söz konusudur. Öyle ki bu durum, mağdura ölümcül düzeyde zarar verici olabilir (Namie, 2003, s.2). Zaten yıldırmanın tanımlarında hem fikir olunan noktalardan birinin mağdurun örgüt içindeki bu durum nedeniyle sıkıntıya düşmüş olmasıdır. Yıldırma eylemleri açıkça (aktif saldırganlık) ya da sinsice (pasif saldırganlık) gerçekleştirilebilir. Açıkça yapılan yıldırma davranışları kolay fark edilebilir olduğundan böyle bir durumla baş etmek daha kolay olacaktır. Bunun yanı sıra mağdura amacı açıkça belli edilmeyen ikinci saldırı türünü gerek anlamak gerekse mücadele etmek çok zordur. Saldırgan mağdura yardım ediyormuş gibi görünüp güvenini kazanırken, mağdur kendine zarar verenin yakınındaki kişi olduğunun farkına varmaz ya da farkettiğinde çok geç kalmış olabilir (Gökçe, 2006, s.48).

2.1.2.2 İş Yerinde Yıldırma Sürecinin Aşamaları

Leymann (1996, s.170-171) ve Einarsen (1999, s.19-20), yıldırma sürecinde beş aşama belirlemiştir:

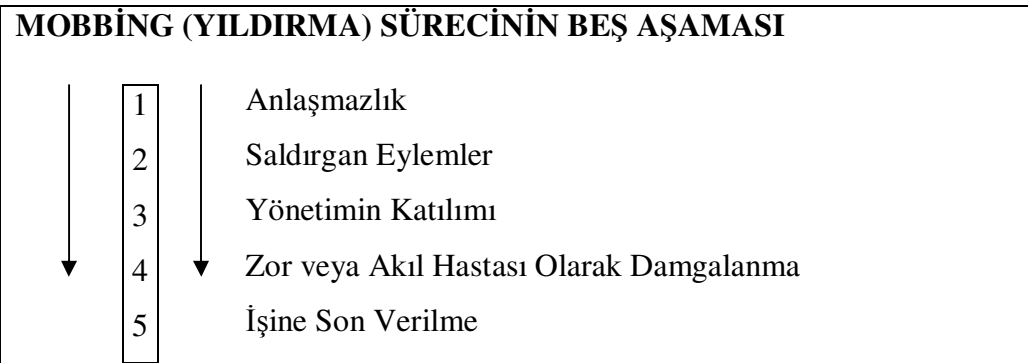
1. Aşama: Kritik bir olayla, bir anlaşmazlık ile karakterize edilir. Henüz yıldırma söz konusu değildir, fakat baş gösteren çatışmanın ilerlemesi halinde yıldırmaya dönüşebilir.
2. Aşama: Saldırgan eylemler ve psikolojik saldırılar, mobbing dinamiklerinin harekete geçtiğini gösterir. Yıldırma belirgin bir biçimde ortaya çıkar ve mağduru lekeleme çabaları baş göstermeye başlar. Mağdur hakkında yönetime aslı olmayan şikayetler gitmeye başlar.

3. Aşama: Yönetim ikinci aşamada doğrudan yer almamışsa durumu yanlış yargılayarak, bu negatif döngüde işin içine girer. Genellikle yöneticiler mağdur hakkında söylenenlere inanma yoluna giderek mağdura karşı kendi içlerinde bir ön yargı oluştururlar. Yönetimin bu tutumu mağdurun haklarının ciddî bir şekilde çiğnenmesine yol açar. Bu şekilde dışlanan ve yıldırılan mağdur şaşkınlığa ve daha fazla hata yapmaya başlar ve yıldırma süreci içinden çıkılmaz bir kısır döngü haline alır (Rayner, 1997, s.178).

4. Aşama: Bu aşama önemlidir, çünkü kurbanlar “zor ya da akıl hastası” olarak damgalanırlar. Yönetimin yanlış yargısı ve sağlık uzmanları bu negatif döngüyü hızlandırır. Yapılan araştırmalarda bir çok psikolog ve doktorun yıldırma mağdurlarının şiddetli rahatsızlık bulgularının yıldırma sonucunda meydana gelmediğini, tam tersine bu rahatsızlıkların daha öncede var olduğunu savunmakta olduğu görülmektedir (Zapf, 1999, s.70).

5. Aşama: Son aşamada mağdurun işine son verilebilir ya da mağdur istifa etmeye zorlanabilir. Bu olayın sarsıntısı, travma sonrası stres bozukluğunu (post-traumatic stress disorder-PTSD) tetikler. Kovulmadan sonra duygusal gerilim ve onu izleyen psikomatik hastalıklar devam eder hatta yoğunlaşır (Davenport, 2003, s.20).

Şekil 2.2 Yıldırma Sürecinin Aşamaları



Kaynak: Çobanoğlu, 2005, s.95.

2.1.2.3 İş Yerindeki Yıldırma Davranışları

Yıldırma sürecinin anlaşılabilmesi için öncelikle işyerinde görülen ve yıldırmanın habercisi olan davranışların belirlenmesi gerekir. Yıldırma sürecinde görülen davranışlar, tek tek ele alındığında, bazıları tamamen negatif olarak görülebilmese

ve bazen de kabul edilemez olmasına rağmen, bazıları ise, sadece normal etkileşim davranışları olarak kabul edilir (Tınaz, 2006, s.49).

Dr. Heinz Leymann (1996, s.70), 45 ayrı yıldırma davranışı tanımlamış ve bunları davranışın özelliğine göre beş ayrı grupta toplamıştır. Bunlar, mağdurun iletişim olanaklarını engelleme ya da kısıtlama, mağdurun sosyal ilişkilerine saldırı, mağdurun itibarına saldırı, mağdurun meslek ve yaşam kalitesine saldırı ve mağdurun sağlığına yönelik saldırı şeklinde sıralanır. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar da incelendiğinde, araştırmacıların yıldırıcı davranış kategorilerinin benzer olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, bir yıldırma olayında bu davranış gruplarının hepsinin aynı anda görülmesi şart değildir.

Aşağıda Leymann tarafından geliştirilen yıldırma davranışları yer almaktadır (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2003, s.18-19);

2.1.2.3.1 Leymann'ın Tipolojisi

Birinci Grup

Kendini Gösterme ve İletişim Olanaklarını Engelleme

1. Yönetici mağdurun kendini gösterme olanaklarını kısıtlar.
2. Mağdurun sözü sürekli kesilir.
3. Meslektaşları ve birlikte çalıştığı kişiler mağdurun kendini gösterme olanaklarını kısıtlar.
4. Mağdura bağırılır ve yüksek sesle azarlanır.
5. Yaptığı iş sürekli eleştirilir.
6. Özel yaşamı sürekli eleştirilir.
7. Telefonla rahatsız edilir.
8. Sözlü tehditlerde bulunulur.
9. Yazılı tehditler gönderilir.
10. Jestler ve bakışlar ile ilişki reddedilir.
11. İmalar yoluyla ilişki reddedilir.

İkinci Grup

Sosyal İlişkilere Saldırı

1. Çevresindeki insanlar mağdur ile konuşmaz.

2. Kimseyle konuşamaz, başkalarına ulaşması engellenir.
3. Mağdura diğerlerinden ayrılmış bir yer verilir.
4. Meslektaşlarınının mağdur ile konuşması yasaklanır.
5. Mağdur orada değilmiş gibi davranılır.

Üçüncü Grup

İtibara Saldırı

1. İnsanlar mağdurun arkasından kötü konuşur.
2. Asılsız söylentiler ortada dolaşır.
3. Mağdur gülünç duruma düşürülmeye çalışılır.
4. Mağdura akıl hastası ya da aptalmış gibi davranılır.
5. Psikolojik değerlendirme/ inceleme geçirmesi için baskı yapılır.
6. Bir özrü ile alay edilir.
7. Kişiyi gülünç düşürmek için yürüyüşü, jestleri veya sesi taklit edilir.
8. Dini veya siyasî görüşü ile alay edilir.
9. Özel yaşamı ile alay edilir.
10. Milliyeti ile alay edilir.
11. Öz güvenini olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlanır.
12. Çabaları yanlış ve küçültücü şekilde yargılanır.
13. Kararları sürekli sorgulanır.
14. Mağdur alçaltıcı isimlerle anılır.
15. Cinsel imalarda bulunulur.

Dördüncü grup

Yaşam Kalitesi ve Meslekî İtibara Saldırı

1. Mağdur için hiçbir özel görev yoktur.
2. Mağdura verilen işler geri alınır, kendisine yeni iş bile yaratma fırsatı verilmez.
3. Sürdürmesi için anlamsız işler verilir.
4. Sahip olduğundan daha az yetenek gerektiren işler verilir.
5. İş sürekli değiştirilir.
6. Öz güvenini olumsuz etkileyecek işler verilir.
7. İtibarını düşürecek şekilde , niteliklerinin dışındaki işler size verilir.
8. Mağdura mali yük getirecek genel zararlara sebep olunur.

9. Evine ya da işyerine zarar verilir.

Beşinci Grup

Kişinin Sağlığına Doğrudan Saldırı

1. Fiziksel olarak ağır işler yapmaya zorlanır.
2. Fiziksel olarak şiddet tehditleri yapılır.
3. Gözünü korkutmak için hafif şiddet uygulanır.
4. Fiziksel olarak zarar verilir.
5. Cinsel taciz uygulanır.

Yukarıda sayılan davranışların bir çoğu tek tek ele alındığında daha öncede belirtildiği gibi günlük hayatta kabul edilebilecek davranışlardır. Ancak bu davranışlar kasıtlı ve amaçlı olduğunda yıldırıcı nitelik kazanırlar. Hubert ve Veldhoven (2001, s.416) iş yerinde yaşanan her istenmeyen davranışın yıldırma olamayacağını, ancak yıldırıcı her davranışın istenmeyen davranış olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin, göz ardı edilerek, dışlanarak, şiddete maruz kalarak, suistimale uğrayarak, dedikodusu yapılarak, mesleki çabaları ve başarıları göz ardı edilerek, kişiye mesleki yeterliliklerinin altında görevler verilerek (Hoel ve diğerleri, 2004, s.380), etnik kökeni veya doğum yerini vurgulayıcı imalar yapılarak yıldırıldıkları belirtilmektedir.

Ülkemizde iş yerlerindeki yıldırma eylemlerini ortaya koyan çalışmalara son yıllarda nadiren rastlanmaktadır. Gökçe'nin (2006) eğitim kurumları üzerinde yaptığı doktora çalışmasında öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar “sözünün kesilmesi”, “yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi” ve “başarılarının küçümsenmesi”; en az karşılaştıkları yıldırıcı davranışların ise “rızası olmadan cinsel teklifler alması”, cinsel içerikli hareketler yapılması” ve “herhangi bir yerine fiziksel yönden zarar verilmesi”, “gözünü korkutmak amacı ile hafif şiddet uygulanması” biçiminde sıralanmaktadır.

2.1.3 İş Yerinde Yaşanan Yıldırma Eylemlerinin Nedenleri

İşyerindeki yıldırma eylemlerine maruz kalma olasılığı, herkes için geçerli olmakla birlikte; yıldırmanın nedenleri konusunda açık bir tanımlama getirilememektedir.

Çünkü yıldırma eylemleri birden fazla nedenin aynı anda etkileşime geçmesi ile ortaya çıkabileceği gibi, yıldırmanın nedeni sayılabilecek bir faktör aynı zamanda yıldırma eylemlerinin sonucu da olabilir. Aynı zamanda herhangi bir örgütte yıldırma nedeni olabilecek bir faktör, diğer bir örgüt için yıldırma sebebi olmayabilir (Zapf, 1999, s.71). Burada dikkat çeken en önemli nokta yıldırma eylemlerinin neden ve sonuçları arasında doğrusal bir ilişki olmamasıdır. Örneğin yıldırma eylemleri mağdur üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir, ancak diğer bir taraftan bakıldığında kişinin zaten var olan bu olumsuz davranışlarından dolayı yıldırma mağduru olma olasılığı da vardır. Ya da yıldırma eylemleri örgüt iklimini olumsuz etkileyebileceği gibi, olumsuz örgüt iklimi de yıldırma eylemlerinin yaşanmasına neden olabilir (Zapf, 1999, s.72). Kısacası yıldırma eylemlerinin nedenleri, olaya farklı bir bakış açısı ile yaklaşıldığında yıldırmanın sonuçları olarak algılanabilir.

Yıldırmanın tanımlanmasında ve özelliklerinde olduğu gibi, yıldırma eylemlerinin ortaya çıkma nedenleri konusunda da farklı araştırmacıların farklı görüşleri mevcuttur. Ancak bu görüşler incelendiğinde iki farklı sebebin göze çarptığı görülmektedir. Bunlar; örgüt yapısından ve yönetimden kaynaklanan nedenler ile bireysel/ kişisel nedenler (saldırgan, mağdur ve tanıklar) dir.

Vartia (1996, s.207) tarafından yapılan araştırmada ise yıldırmanın nedenleri iş yerinde düşmanlık, yönetimin yetersizliği, rekabet duygusu, yönetimin takdirini kazanma çabası, işini kaybetme korkusu, yaş, diğerlerinden farklı olma, iş yaşamının monotonluğu olarak sıralanmıştır.

Yıldırma eylemlerinin gerçek nedenlerine ulaşabilmek için, meydana gelen eylemler örgüt, kurban, yıldırma eylemini uygulayan kişi gibi bir çok değişkenin aynı anda incelenmesini gerekli kılmaktadır. Zapf (1999, s.71), bu konuda metodolojik problemlerin deneysel araştırmaları zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu yüzden şimdiye kadar yapılan çalışmalar, genellikle kurbanlar ile görüşmeye dayalı olmuştur (Ertürk, 2005, s.26).

Bu bağlamda bir gruplamaya gidilecek olursa yıldırma eylemlerinin nedenlerini iki ana başlık altında incelemek doğru olacaktır:

2.1.3.1 Örgüt Yapısı ve Yönetimden Kaynaklanan Nedenler

Örgüt yapısı yıldırma eylemlerinin yaşanmasında önemli bir faktördür, katı hiyerarşik yapıya sahip olan örgütlerde insancılık çoğu zaman göz ardı edildiğinden yıldırmaı ortaya çıkaracak bir yapı söz konusudur (Crawford, 1997, s.223). Bunun yanında Einarsen'e (2000, s.391) göre, yıldırmaı neden olan faktörlerin arasında örgütün büyüklüğü de bir etken olarak sayılabilir. Büyük örgütlerde saldırgan davranışlar küçük örgütlere göre daha kolay gizlenebildiğinden yıldırma eylemleri daha sık yaşanmaktadır. Bunun yanı sıra hem yıldırma mağdurları hem de tanıklar yıldırma eylemlerinin sebeplerinden biri olarak iş tatminsizliğini dile getirmişlerdir (Vartia, 1996, s.204). Yine Vartia örgütlerde yıldırmaı neden olan faktörler arasında, örgütün iş tasarımının yetersizliğine, örgütsel liderliğin yetersizliğine, kurbanın mesleki yetersizliği ve örgütsel statüsünün düşüklüğüne ve örgütteki düşük moral düzeyine de dikkat çekmektedir (Tutar, 2004). Ertürk'ün (2005), Zapf'dan (1999) aktardığı bilgilere göre, Alman bilim adamı Schuster (1996) örgütün sosyal psikolojisini temel alarak, örgüt içinde yıldırmanın potansiyel nedeni olarak, örgütün sosyal sistemini ve izolasyonunu göstermiştir. Vandekerckhove ve Commers (2003) ABD'de yapmış oldukları bir araştırma sonucunda, çalışanların %51'i sosyal izolasyonun iletişim zayıflığına neden olduğunu ve dolayısıyla yıldırma eylemlerine ortam hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Yine Zapf'tan (1999, s.75) aktarılan bilgilere göre, yapmış olduğu bir çalışmada örgüt iklimi, kurbanlar tarafından yıldırma eylemlerinin nedenlerinden biri olarak gösterilmiştir. Zapf bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının çalışma koşullarını karşılaştırmış ve iki çalışma ortamının farklı karakteristikler taşıdığını saptamıştır.

Bu noktada, yukarıdaki sorunların yaşandığı bir örgütün yönetim yapısının irdelenmesi gerekir. Yıldırma sosyal bir olgudur ve bir örgüt yönetimi yaşanan yıldırma eylemlerinin sinyallerini fark edemiyor ise bu örgütün iletişimindeki bir zafiyettir (Çobanoğlu, 2005, s.23). Öyle ki Leymann yıldırma eylemlerinin nedeni olarak, iş organizasyonundaki ve liderlik yapısındaki problemlerini göstermiştir (Einarsen, 1999, s.21). Bazı örgütlerde yıldırma yönetim anlayışının bir parçasıdır. Bu örgütler genellikle otoriter yönetim anlayışı ile yönetilen yapısalıcılıktan uzak kurumlardır (Einarsen, 1999, s.22-23). Kurumda bunu sağlayan ise yöneticinin

liderlik stilidir (Vartia, 1996, s.212). Bu noktada işyerinde yıldırma eylemlerinin meydana gelmesinde en önce sorumlu tutulacak kişiler yöneticilerdir. Çünkü yöneticiler, örgüt yapısını sorunsuz bir hale getirmenin yanısıra örgüt içinde olumlu bir atmosfer ve iletişim düzeyi yaratmakla sorumludurlar. Ancak, işyerlerinde yaşanan yıldırma eylemlerine bakıldığında bunun nedenlerinin altında yöneticilerin yanlış tutum ve davranışlarının yattığı açıkça görülmektedir. Bazı durumlarda, yapılan eylemler yönetici tarafından görmezden gelinmekte, bu eylemler örgüt politikası olarak kullanılmakta ya da yıldırma eylemleri bizzat yönetici tarafından gerçekleştirilmektedir (Yüctürk, 2003).

Eğitim kurumlarına baktığımızda bazı okul yöneticilerinin yıldırma bir yönetim stili olarak algıladıkları ve kullandıkları görülmektedir. Bu bazen asta uygulanan doğrudan saldırı olmakla birlikte yapılan saldırılara seyirci kalmak şeklinde de olur. Burada yönetimsel bir taktik olarak kullanılan yıldırma, çalışanların onurunu zedeleyerek örgüt iklimini olumsuz etkiler ve verimi düşürür. Bu noktada yıldırma eylemlerine maruz kalan öğretmenin performansı düşer, daha sık hata yapmaya başlar ve öğretmenin işini iyi yapamadığı ya da iş koşulları ile baş etmede yetersiz kaldığı izlenimi doğar. Bir süre sonra hastalık bahaneleri, duygusal taşkınlıklar ve aşırı stres sinyalleri görülmeye başlar (O'conner, 2004, s.2-3).

2.1.3.2 Kişisel Nedenler

İş yerinde yaşanan yıldırma eylemlerinin kişisel nedenleri özetlendiğinde, mağdurun yüksek duygusal zekaya sahip olması, parlak bir akademik kariyerinin olması (Çobanoğlu, 2005, s.52-60), kıskançlık, iş anlayışlarındaki farklılıklar, saldırganın kendi eksiklerini örtbas etme çabası (Leymann, 1996, s.28), mağdurun bazı demografik farklılıkları, mağdurun ve saldırganın bazı kişisel bozuklukları sayılabilir.

Yıldırma nedenlerinin ilk araştırmalarında, kişilerin yıldırmaya kurban düşmelerinden kendilerinin sorumlu oldukları görüşü savunulmuştur. Konu ile ilgili doktor ve klinik psikologların bir kısmının da bu görüşü destekliyor olmaları dikkat çekicidir. Bu görüşü destekleyenler, kurbanlarda gözlenen şiddetli rahatsızlık bulgularının yıldırma sonucunda meydana gelmediğini, tam tersine bu rahatsızlıkların daha öncede var olduğunu ve bu rahatsızlıkların kişilerin yıldırmaya

maruz kalmalarına neden olduğunu savunmuşlardır (Zapf, 1999, s.70). Bu durum bazen geçerli olmakla birlikte yine de yaşanan bir yıldırma eyleminin sorumluluğunu saldırıyı gerçekleştiren kişi yerine mağdurun üzerine yüklemek çok doğru bir bakış açısı değildir. Ne olursa olsun söz konusu kişinin bazı zayıf noktalarından faydalanarak rant sağlamak haklı bir davranış olarak değerlendirilmemelidir.

Bu bağlamda yaşanan yıldırma eylemlerini saldırgan ve mağdurların profilleri ve kişilik özellikleri açısından da değerlendirmek doğru olacaktır:

Yıldırma Eyleminde Bulunan Çalışanların Profilleri ve Kişilik Özellikleri:

Yıldırma davranışlarını başlatan kişilerin psikolojileri ile ilgili deneysel bir çalışma yapılmış olmamakla birlikte, araştırma yapan kişiler, yıldırma yapanları hayata ve farklılıklara değer vermeyen, şişirilmiş benliğe sahip olan, duygusal zekadan yoksun, statü kaybetme gibi korkular yaşayan, etik ve insani değerleri benimsemeyen kişiler olarak tanımlamaktadır.

Leymann' a göre (Davenport, 2003, s.38), insanlar kendi eksikliklerinin telafisi için yıldırma uygulamaya başlarlar. Kendi adları ve konumları adına duydukları korku ve güvensizlik onları, başka birini küçültücü davranmaya itmektedir.

Yıldırma uygulayanların kişilik özellikleri aşağıdaki gibi gruplandırılabilir (Tutar, 2004, s.87):

1. Antipatik kişiliklidir.
2. Ayrıcalıklı ve vazgeçilmez olduğuna inanır.
3. Narsist kişiliğe sahiptir.
4. Paranoid baskıcı ruh hali gösterir.
5. Baskıcı ruh hali içindedir.
6. Düşmanlık yapmaktan kendini alamaz.
7. Kurumsal kimliğe sahip olduğuna inanır.
8. Sadist kişiliğe sahiptir.
9. Kendi normlarını örgüt politikası haline getirmeye çalışır.
10. Önyargılı ve duygusaldır.
11. Kötü kişiliklidir.
12. Tehdit altında ben merkezcidir.

13. Genellikle çalışkandır.
14. Esnek değildir.

Bu kişiler sadece kendi gleriyle değil, kurumun olanaklarını kendi çıkarları için kullanarak, kurumsal bir güçle mağdura saldırmakta, mağdur sadece saldırganla değil, kurumun alet edilen göçüyle de baş etmek zorunda bırakılmaktadır (Tutar, 2004, s.87). Çünkü bir çok örgütte yaşanan yıldırma eylemlerinde saldırgan üstlerine karşı nazik, güleryüzlü ve alışkan bir profil sergilerken, diğer yandan meslektaşlarına ve astlarına karşı nezaket davranışları altında ince ince düşmanlık sergilemektedir. Öyle ki mağdur bu kişi tarafından yıldırdığını iddia ettiğinde, çeşitli suçlamalarla karşı karşıya kalabilir.

Yıldırma Eylemine Maruz Kalan alışanların Profilleri ve Kişilik zellikleri:

“Bunu yaşamadan önce, birisine birşey olduğunda bunun bir nedeni olduğunu düşünürdüm. Ya olayı sen kışkırttın, ya yapman gereken birşeyi yapmadın, ya bir noktadan ileri gitmemeliydin ya da onların ne istediğini ğrenmeliydin gibi” (Davenport, 2003, s.52).

Daha öncede belirtildiği gibi, insanların kişilik özellikleri ile yıldırma kurbanı olmaları arasında da bir ilişki olup olmadığı bilimsel olarak ortaya koyulamamıştır. Görüşme yöntemi ile yapılan yıldırma araştırmalarında daha ziyade başarılı, akıllı, işine önem veren, duygusal zekası yüksek, duyarlı, şüpheci, kendine güvenleri az ve sosyal olaylarda endişeli insanların yıldırma mağduru olduğu görülmüştür. Ancak yıldırma eylemine verilen tepkiler kişilik özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Direnç göstermek veya hemen vazgeçmek ya da tepkide bulunulurken izlenen politikalar birbirinden farklıdır.

Judith Wyatt, Chauncey Hare ve psikoterapist Neil Crawford, ocukluk izleri teorisine inanmaktadırlar. Onlara göre çocuklukta insanın hayatını sürdürme becerileri ve bağışıklık mekanizmalarını geliştirme şekli, gelişme yıllarında utanç ve suistimale direnme yolu, kişinin işyerinde de bu gibi durumlara karşı koyma biçimini etkiler ya da tacizci olmalarına neden olur (Davenport, 2003, s.52). Konu ile ilgili, ABD’de (Saybrook Graduate School and Research Center, 2005) doktora tezi yapılmıştır.

Bunun yansira mağdurun bazı demografik özellikleri de yıldırma eylemleri ile olan mücadelesinde avantaj ya da dezavantaj olabilmektedir. Örneğin, Finlandiya’da yapılan bir araştırmada yaşlıların gençlere göre daha fazla yıldırma mağduru oldukları ortaya çıkmış ve bu durumun nedeni yaşı daha büyük olan çalışanların yeni iş bulmada gençler kadar şanslı olmaması olarak gösterilmiştir (Einarsen ve Skogstad, 1996, s.196). Yaşı ilerlemiş bir çalışan iş bulma kaygısı ile bu duruma tahammül göstermeye çalışırken, gençler başa çıkma stratejileri kullanmakta ve mücadele etmekte ya da yeni bir iş arayışına girmektedir.

Davenport ve arkadaşları (2003, s.52), görüşme yaptıkları kişilerin ortak özelliklerinin çalıştıkları yere bağlı ve yaptıkları işle özdeşleşmiş olan kişiler olduğu belirtilmiştir. Onların düşüncesine göre, bu kişiler ürettikleri yeni fikirlerin diğerlerini rahatsız etmesi nedeniyle yıldırma davranışlarının hedefi olmakta ve yüksek mevkilere tehdit oluşturdıkları için seçilmektedirler.

2.1.4 İş Yerinde Yaşanan Yıldırma Eylemlerinin Sonuçları

2.1.4.1 Yıldırmanın Kurban Üzerindeki Etkileri

Yapılan araştırmalar bir çok yıldırma mağdurunun derinden sarsıcı psikolojik rahatsızlıklar yaşadığını ortaya koymuştur.

Yıldırma olgusunun mağdura olan etkileri öncelikle psikolojik olmak üzere fiziksel, sosyal ve ekonomik açıdan da ele alınmalıdır. Yıldırma eylemlerinin kişiyi yalnızlığa sürüklemesi, özgüveni azaltması, stresi arttırması mağdurun psikolojisini bozmakta ve hasta edebilmektedir. Bu sonuçlar psikosomatik olarak ortaya çıkan fiziksel rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Yaşanan psikolojik sorunlarla bağlantılı olarak da kişinin sosyal ilişkileri zayıflar, çevresi tarafından da başarısız olarak nitelendirilmeye başlayarak, yalnızlığa itilir ve sosyal yaşamda da yenilgiye neden olur. Bu durum ise kişinin kendisini daha çok suçlamasına ve psikolojisinin bozulmasına neden olur. Bu bağlamda mağdurda bir takım davranış değişiklikleri baş gösterir; işi ile ilgili hikayeleri tekrar tekrar anlatması ya da işyerindeki insanların davranışları ile ilgili takıntıları, sessizleşmek, daha az konuşmak, aşırı olumsuzluk, korku ve endişe hali, şaşkınlık, ağlama krizleri, alınganlık, kontrolsüz öfke göstermek, kendini yalıtma, duygularını gizlemeye çalışmak, yardımı reddetmek,

destek aramak, ihtiyaç içinde olmak, konsantrasyon kaybı, uzun süre okuyamamak, unutkanlık, yılgınlık, sürekli fiziksel hareket, yavaş konuşmak ve hareket etmek, ya çok fazla idman yapmak ya da hiç yapmamak, değişken yemek alışkanlıkları; çok fazla ya da az yemek, fazla sigara içmek, uyuma güçlükleri, aşırı alışveriş, aşırı temizlik gibi takıntılı davranışlar sergilemek, odada, mutfakta, evde aşırı karışıklık, faturaları ödememek, dış görünüşte (giyim, temizlik gibi) değişiklik, ifadede değişiklik, tekinsiz görünmek, kaza ve yaralanmalara eğilim, potansiyel olarak ağır tıbbi sorunlar oluşturmak gibi (Davenport, 2003, s.96-99).

Yıldırma kişinin işini kaybetmesi ile sonuçlanmışsa, aynı zamanda ekonomik sıkıntılar da başlamış demektir. Tüm bu etkenlerin birleşmesi ile depresyon, baş ağrıları, sistemin zayıflaması, panik atak, yüksek tansiyon gibi birçok hastalık kendisini gösterebilir, daha ağır yaşanan süreçlerin sonunda da travma sonrası stres bozukluğu hatta intihar vakaları görülebilir (Çakır, 2006, s.25).

Matthiesen ve Einarsen (2004, s.51) çalışmalarında yıldırma mağdurlarının bir çoğunda travma sonrası stres bozukluğu olduğunu tespit etmişlerdir. Kudielka ve Kern (2004, s.149-150) ise çalışmalarında yıldırma kurbanlarının, insan organizmasındaki en etkili stres hormonu olan kortizol seviyelerini iş ve tatil günlerinde ölçerek karşılaştırmışlardır. Günün çeşitli saatlerinde deneklerden salya örnekleri alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda; anlamlı olmamakla birlikte akşam saatlerindeki ölçümün, sabah saatlerine (iş saati) oranla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Yapılan pilot çalışma sonucunda ise kortizol döngüsünün, iş yerinde mobbinge maruz kalanlarda anlamlı derecede farklı olmadığı görülmüştür. Araştırmacılara göre, bu sonucun en önemli nedeni alınan örneklem ve dolayısıyla elde edilen verilerin yetersizliğidir.

Ülkemizde bir akademisyenin maruz kaldığı yıldırma eylemleri neticesinde intihar etmiş olduğunu belirten mektubu (Hürriyet, 2006a, s.4 aktaran: Gökçe, 2006, s.73) yıldırma eylemlerinin ciddi sonuçlarını göz önüne sermesi açısından çok dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, yıldırma eylemleri sonucunda mağdur kendini sorgulamaya başlar ve çok acı veren bir süreç yaşanır. Öyle ki yıldırma mağduru olmadığı halde tanıklık eden çalışanlar dahi etkilenecek acı çekerler. Yıldırmaya pasif olarak dahil olan bu

Çalışanlar, kendi başlarına da böyle bir olay gelmesi endişesi içinde kendilerini daha güvensiz ve tedirgin hissederek (Randall, 2001, s.20).

2.1.4.2 Yıldırmanın rgtler zerindeki Etkileri

Yıldırma, maruz kalan bireyi etkilediği kadar örgütleri de olumsuz etkilemektedir. Örgütün srekliendiği maliyetleri psikolojik ve ekonomik maliyetler olmak üzere iki bölümde inceleyebiliriz (Tınaz, 2006, s.160):

Psikolojik Maliyetler: Bireyler arasında anlaşmazlık ve çatışmalar, olumsuz örgüt klimi, örgüt kültürü değerlerinde kş, güvensizlik ortamı, saygı duygularında azalma, isteksizlik nedeni ile yaratıcılığın azalması olarak sıralanabilir.

Ekonomik Maliyetler: Hastalık izinlerinin artması, yetişmiş çalışanların işten ayrılması, gelen yeni çalışanların eklediği maliyet, eğitim etkinliklerinin maliyeti, performans düşüklüğü, iş kalitesinin düşmesi, tazminatlar, işsizlik maliyetleri, yasal işlem ve mahkeme masrafları, erken emeklilik ödemeleridir.

Sonuç olarak yıldıırma eylemlerinin yaşanması hem örgüt hem de çalışan açısından bir takım sonuçları doğurmaktadır. Dikmen (2005) tarafından araştırma sonucunda, işyeri zorbalığının Türkiye’de görülme sıklığı %48’dir. Kişinin mesleki becerilerinin küçük görülmesi, iş fazlalığı ve kişisel özelliklere yönelik saldırıların genel olarak kullanılan zorbalık yöntemleri olduğu görülmüştür. İşyeri zorbalığının alt boyutlarının işten ayrılma ve kendi işini yapma isteği arasındaki ilişki incelendiğinde, kişinin mesleki becerilerinin küçük görülmesinin hem işten ayrılma hem de kendi işini yapma isteğini anlamlı düzeyde yordadığı ortaya çıkmıştır.

2.1.5 Eğitim Sektöründe Yıldırma Eylemleri

Yıldırma eylemlerinin sıklıkla yaşandığı sahalardan biri eğitim örgütleridir. Gerek ğrenciler gerekse öğretmenler zaman zaman yıldıırma eylemlerinin kurbanı haline gelebilmektedir. Sektörel anlamda düşünüldüğünde öğretmenler eğitim sektörünün çalışanları olduğundan, burada öğretmenlere yönelik olan yıldıırma eylemleri irdelenecektir. Daha önce de belirtildiği gibi bazı okul yöneticileri yıldıırma uygulamayı bir yönetim biçimi olarak algılamakta ve bu yolla çalışanları üzerinde bir otorite kurmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra okullarda öğretmenlerin meslektaşları tarafından da yıldıırılmaları sıklıkla rastlanan bir durumdur. Meslektaşlar

arasında yıldırma eylemlerinin yaşanmasının altında kıskançlık, eğitim anlayışları arasındaki farklılıklar, iş güvencesinin olmaması gibi sebepler yatabilir. Özellikle özel okullarda sözleşme yenilenme dönemlerinde ya da işten çıkarılma olasılığı gündeme geldiğinde, işte kalabilme mücadelesi açık ya da gizliden yıldırma eylemleri yaşanmasına sebep olur (Waggoner, 2003, s.30). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çoğunlukla kendilerinden farklı olduğunu ya da kendilerinin ait olduğu çevrenin dışından olduğunu düşündükleri meslektaşlarını yıldırmaya çalıştıklarını göstermektedir (O'conner, 2004, s.5 aktaran: Gökçe, 2006).

Öğretmenler yöneticileri ve meslektaşları tarafından olduğu gibi zaman zaman öğrencileri ve astları tarafından da yıldırma eylemlerine maruz kalabilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin bazı özellikleri yıldırma eylemlerinin yaşanmasında tetikleyici olur; öğretmenin farklı bir kültür ve çevreden gelmiş olması, çok genç ya da yaşlı olması, görünen fiziksel bir özrü olması gibi. Öğrenciler genellikle yaptıklarına karşılık veremeyecek kadar güçsüz gördükleri öğretmenlere karşı grup olarak yıldırma uygularlar. Bazen de farklı kişilerin (diğer öğretmen ve yöneticilerin) kötü niyetli yönlendirmeleri neticesinde bir öğretmen öğrencilerin hedefi haline gelebilir. En sık rastlanan davranışlar fiziksel ya da sözel taciz, köken ayrımcılığı, öğretmenin eşyalarına zarar verme gibi davranışlardır. Bu noktada bu davranışlara maruz kalan öğretmenin en büyük yanılgısı, çok ciddî bir zarar görene kadar bu durumu yetkililere bildirmemesidir. Bunun altında yatan sebep ise öğretmenin mesleki itibarını koruma kaygısı ile yetersiz duruma düşmekten korkmasıdır. Yaşanan yıldırma eylemleri ortaya çıktığında, suçlanan öğrenci ya da öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini sevmediğini ya da amaçlarının yalnızca şaka yapmak olduğunu ortaya atabilirler. Bu noktada öğretmenin yapılan davranışların yıldırma eylemleri olduğuna dair kesin kanıtları ve konu ile ilgili kendisini koruyacak bilgi birikimi olması gerekir. Bu bağlamda görevdeki öğretmenlere ve mesleğe yeni başlayacak olanlara, okullarda karşılaşılabilecekleri yıldırma eylemlerinin neler olduğu ve bu eylemlerle başa çıkma stratejileri konusunda eğitim verilmelidir (O'conner, 2004, s. 4-5). Ayrıca grup toplantıları düzenlemek, öğretmenlerin yanı sıra aile ve yöneticileri de bu davranış hakkında bilgilendirmek, düzenlenen toplantılarda yıldırma olgusunun tartışılması ve eğitim çalışmaları sırasında belirlenen bir rolün

oynanması gibi etkinlikler de yıldırma eylemleri ile mücadelede etkin bir rol oynayabilecektir (Juul, Kristen D., 1990).

Ayrıca eğitim öğretim süreci dışında oldukları halde öğretmenlere yıldırma uygulayan kişiler (veli ve okuldaki diğer çalışanlar) olabilir. Bu noktada okul yöneticileri öğretmenlerini korumakla yükümlüdür (O'conner, 2004, s.5).

Ülkemizde eğitim sektöründe yıldırma eylemleri sıklıkla yaşanmakla birlikte, yıldırma kavramının yeni telafuz edilen bir olgu olması nedeni ile akademik çalışmalar oldukça azdır. Daha çok öğrencilere yönelik zorbalık ve disiplin üzerine yapılmış olan çalışmaların yanı sıra Gökçe (2006), özel ve resmî ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerini, Ertürk (2005), ilköğretim okulları öğretmenlerine yönelik yıldırma eylemlerini, Aktop (2006) öğretim elemanlarına yönelik duygusal tacizi, Onbaş (2007) konu ile ilgili öğretmen görüşlerini, Yıldırım (2008) öğretmen yönetici ilişkilerinde yıldırma etkilerini irdelleyen bilimsel araştırmalar yapmışlardır

2.1.6 Yıldırma Eylemlerine Karşı Hukukî Mücadele

Uzun bir süreç içinde belirli sıklıklarla görülmesi halinde bir iş yeri şiddeti olarak kabul edilen yıldırma eylemlerini, kavramsal olduğu gibi hukukî olarak da tanımlamak ve sınırlandırmak oldukça zordur. Söz konusu eylemlerin hukukî olarak tanımlanabilmesi için beş alt başlıkta toplanan problemlere çözüm aranması gerekir (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007, s.5):

1. Yıldırma eylemlerinin meydana geliş biçimi ve ispatı (tanıklar ve belgeler),
2. Meydana gelen olayların sınıflandırılması, hukuk kurallarının çiğnenmiş olup olmadığının araştırılması,
3. Davalının olası kusurlu bir hareketi ya da farklı etkenlerin varlığı ile sürecin başlaması arasındaki nedensel ilişkinin araştırılması,
4. Davacının davalıyı olayların öncesinde kışkırtması ve davacının kusurunun olup olmadığının araştırılması,
5. Hukuka başvurmadan önce bütün yolların tüketilip tüketilmediğinin araştırılması (uzlaşma, anlaşma gibi),
6. Şikayetin amacı (ceza, tazminat, kaçınma gibi).

Hukukî terminolojide kesin bir hükme bağlanmamış olan yıldırma eylemleri, bazı kanun maddeleri içinde dolaylı olarak yer almaktadır (Anayasa, Medenî Kanun, Ceza- Borçlar Hukuku, İş Hukuku gibi).

İsveç Borçlar Hukukunun 328., ve İş Kanununun 6. Maddesinde, çalışanların kişilik haklarının korunmasının, işverenin görevi olduğu belirtilmektedir (Torun, 2004, s.183-190). Uzunçarşılı ve Yoloğlu (2007, s.5-6)’ndan alınan bilgiler doğrultusunda; 1998’de yürürlüğe giren Alman yasasına göre, işveren iş yerinde yaşanan yıldırma eylemlerini engelleyemiyorsa, burada yöneticinin görevlerini yerine getirme vasfının zayıf olduğuna kanaat getirileceği ifade edilmiştir. 2002 yılında yürürlüğe giren kanun hükümlerinde ise, taciz hükümleri daha da sertleştirilmiş ve yıldırma eylemlerini engellemeyen işverenin hukuki sorumluluğu arttırılmış ve tacize dayalı olan tazminat hakları genişletilmiştir. Ayrıca işverenin kendisinin yıldırma eylemlerini uygulaması durumunda, iş görenin tazminat talep hakkı bulunmaktadır. Bu duruma verilebilecek en somut örnek Thüringen İş Mahkemesi’nde “Genel kişilik haklarını yargılamaktan” açılan davada, işverenin yıldırma eylemlerine karşı önlem almadığı gerekçesiyle ceza almış olmasıdır.

2.1.6.1 İş Yerinde Yıldırma Eylemlerine Karşı Türkiye’deki Hukuki Durum

Ülkemizde yıldırma eylemlerini engelleme ve yıldırma kurbanı olan iş görenlerin korunmasına yönelik net bir tanımın kanun maddelerinde bulunmadığı söylenebilir. Ancak Anayasa, Borçlar Kanunu ve İş Kanununda sözü geçen, iş gören ve iş verenlerin hak ve görevlerini içeren bazı maddelerin içeriklerinde dolaylı olarak konu ele alınmış olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, 743 sayılı Medenî Kanunun 23. Maddesinde “kimsenin medenî haklarından mahrum edilemeyeceği ve haklarını kullnamasının engellenemeyeceği”, 2709 sayılı Anayasanın 50. Maddesinde “kimseni yaşına, cinsiyetine ve gücüne uygun olmayan işlerde çalıştırılmayacağı”, Medenî kanunun 4.5.1998 tarihli değişiklik yapılan 24 ve 24 a maddelerinde “hukuka aykırı olarak kişilik haklarına tecavüz edilen kişinin, eylemi gerçekleştirenlere karşı korunma ve tazminat istemi haklarının olduğu”, 4857 sayılı İş Kanunun 77. Maddesinde “iş verenlerin, iş güvenliği ve sağlığı konusundaki sorumlulukları” vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra 25426 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan “Çalışanların iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin usul ve esasları” hakkındaki

yönetmeliğe göre, iş görenlerin hak ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmesi, karşı karşıya bulundukları mesleki risklere karşı eğitilmelerinin sağlanması, iş verenlerin görevleri arasında kabul edilmiştir (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007, s.5-6).

Bu noktada ülkemiz kanunlarında dikkat çekici olan eksiklik, yıldırma eylemleri konusunda daha net, açık tanımlamalara ve düzenlemelere yer verilmemiş olmasıdır. Bunun yanı sıra TBMM Adalet Komisyonu tarafından, Borçlar Kanunu Tasarısı'nda 2008 yılı Aralık ayında yapılan düzenleme ile konu hukuk sistemimize girmiştir. Bu bağlamda yeni borçlar kanunu dahilinde işçinin haklarının korunmasını öngören madde taslağı aşağıdaki gibidir. (www.psikolojikyildirma.com [24 Mart 2009]):

“Madde 416- İşveren, hizmet ilişkisinde işçinin kişiliğini korumak ve saygı göstermek, sağlığını gerektirdiği ölçüde gözetmek ve işyerinde ahlâka uygun bir düzenin gerçekleştirilmesini sağlamakla, özellikle kadın ve erkek işçilerin cinsel tacize uğramamaları ve cinsel tacize uğramış olanların daha fazla zarar görmemeleri için gerekli önlemleri almakla yükümlüdür.”

Avrupa Palemantosunun konu ile ilgili çalışmaları ve çözüm önerileri incelendiğinde ise, yıldırma eylemlerine yönelik olan iyileştirme tekliflerinin önleyici ve müdahale edici tedbirler olarak iki ana başlık altında toplandığı görülmektedir (Uzunçarşılı ve Yoloğlu, 2007, s.6-7):

Önleyici Tedbirler: Bir iş yerinde yıldırma eylemleri başlamamışken alınacak olan olası tedbirler, işletmeyi yıldırma eylemlerinin sebep olacağı maddî ve manevî zararlar meydana gelmeden korumayı hedeflemektedir. Bu noktada en etkili çalışmalardan biri “genel açıklayıcı kampanyalardır”. Genel açıklayıcı kampanyalar, işletmelerin konu ile ilgili yapmakla yükümlü olduğu ödevler konusunda işletmelere posterler ve broşürler dağıtılması; kitlesel iletişim araçlarından yararlanarak gazete ve dergilerde konu ile ilgili makalelerin yayımlanması, konu ile ilgili konuşma ve konferansların düzenlenmesi gibi basamakları içermektedir. “İşletmelerde yıldırma eylemleri ile ilgili sistemli bilgilerin tutulmasını sağlanması” da başka bir koruyucu önlem olarak önerilmektedir ve bu adım, kurum içerisinde iş atmosferini belirlemeye yönelik anketlerin hazırlanması ve düzenli aralıklarla analiz edilmesini içermektedir. Yine “yöneticilere yönelik konu ile ilgili eğitim programlarının düzenlenmesi ve iş yerinde yıldırma eylemleri karşısı bir yapının kararlılıkla oluşturması” da önleyici

tedbirler arasındadır. İş yerinde yıldırma karşıtı bir alt yapı oluşturulması bir dizi basamağın gerçekleştirilmesi ile mümkün kılınabilir. Bu noktada kurum içinde “yıldırma” eylemleri için bir yetkili atanması, vuku bulan olayların ihbarı ve ispatı için usulleri basitleştirmek, yıldırma eylemlerine karşı kurum içinde rehabilite edici toplantılar düzenlemek ve bu konuda kurum içi sözleşmeler yapılması ile kişilerin sorumluluk ve iş yöntemlerinin daha açık bir şekilde yeniden tanımlanması gibi önlemler olası “yıldırma” eylemlerini daha başında engelleyebilir.

Müdahale Edici Tedbirler: Bir iş yerinde yıldırma süreci başladıktan sonra alınacak olan tedbirler, yıldırma eylemine meydan vermemek ve kurbanın korunması gibi iki başlık altında incelenebilir. Yıldırma eylemlerine meydan vermemek müdahale edici bir tedbir olarak algılanmakla birlikte varolan kanunlar çerçevesinde bu konuda göze çarpıcı bir teklif görülmemektedir. Kurbanın korunması ise profesyoneller tarafından kurbanın rehabilitesi, kendine yardım grupları ve tıbbi terapileri içermektedir.

Avrupa Parlamentosu’nun ön gördüğü çözüm öneriler irdelendiğinde, Türkiye’deki hukuk ve insan kaynakları yönetimi konusundaki gelişmeye açık yanlar da göze çarpmaktadır. Çünkü Avrupa Birliği “İş Yerinde Yıldırma” kavramını kabul etmiş ve iş kanunları arasına kurbanları açıkça koruyan, saldırganı ve gerektiğinde iş yerindeki olaylara müdahale etmeyen yöneticileri de cezalandıran yasaları yerleştirmiştir.

2.2 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK

2.2.1 Örgütsel Adanmışlık Kavramı ve Tanımı

Yıldırma eylemlerinde olduğu gibi örgütsel adanmışlık kavramını da tanımlama yaklaşımlarında farklılık görülmekle birlikte, tüm yaklaşımlar belli eğilimler etrafında odaklanmaktadır. Örgütsel adanmışlık bir çok araştırmacı tarafından “davranışsal” olarak algılanmaktadır. Bir çok araştırmacının üzerinde fikir birliği ettiği tanım, adanmışlığın birisinin eylemleri ile sınırlı olan ya da formal, normatif beklentileri aşan davranışlar olmasıdır (Mowday, Seers ve Porter 1979’dan aktaran Celep, 2000, s.15). Daha açık bir ifade ile örgütsel adanmışlık, çalışanın örgütün amaçlarını benimseme, örgüt adına güç sarfetmeye hazır olma ve örgüt üyeliğini

devam ettirme konusunda güçlü bir istek duymasıdır (Yolaç, 2008, s.156). Jennifer George ve Gareth Jones ise örgütsel adanmışlığı, “bireylerin bütün olarak örgütleri ile ilgili düşünce ve inançları” olarak tanımlamışlardır (Yolaç, 2008, s.156). Bu noktadan bakıldığında örgütsel adanmışlık kavramının davranışsal ve bilişsel (tutumsal) olmak üzere iki boyutunun olduğu görülmektedir. Davranışsal açıdan bakıldığında, iş gören devrinin az, hizmet süresinin ise fazla olması yüksek iş gören adanmışlığı olarak yorumlanmaktadır. Bu boyutta eksik olan nokta söz konusu bu davranışların gerçek bir örgütsel adanmışlıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığının açıklanamamasıdır. Bir tutum olarak örgütsel adanmışlığa bakıldığında ise, bireyin örgütün amaç ve değerlerine, bu amaç ve değerlerdeki rolüne, bütünüyle maddî ödül sisteminin de ötesinde bilişsel olarak bağlanmasıdır (Celep, 2000, s.17).

Bu anlamda bağlılık duyan iş görenler, örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllü olarak uyar. Bu çalışanlar ayrıca, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgarî beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve örgütte kalmada kararlılık gösterir. Gerçek anlamda bağlılık gösteren iş görenler içsel olarak güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelmektedir.

Bu bağlamda örgütsel adanmışlık, çalışanların örgütlerine karşı geliştirdikleri sadakatli tutumlarıdır. Bu tutum, kişisel ve örgütsel bir takım değişkenler tarafından belirlenmektedir. Örgütsel adanmışlığı yüksek olan çalışanlar, üretime daha aktif katılmakta, yenilikçi ve yaratıcı fikirlerin öncüsü olmakta olup; kendileri için daha kaliteli ve uzun süreli istihdam olanakları sağlamış olmaktadır (Güven, 2006, s.5).

2.2.2 Örgütsel Adanmışlık Faktörleri Ve Boyutlar

2.2.2.1 Örgüte Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler ile ilgili yapılan kaynak taramasında konu ile ilgili bir çok faktörün tanımlandığı görülmüştür. Tüm bu çalışmalar derlendiğinde örgütsel bağlılık üç temel faktör altında ele alınabilir:

1. Kişisel Faktörler,
2. Örgütsel Faktörler,

3. Örgüt Dışı Faktörler.

Kişisel Faktörler: Örgütsel adanmışlık ile ilgili kişisel faktörler arasında kişilerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kurum içindeki kıdemi gibi demografik değişkenler ele alınabilir.

Yapılan araştırmalar sonucunda örgütsel bağlılık ile yaş (Yılmaz, 2002, s.14; Allen ve Mayer, 1993, s. 49-61; Mathieu ve Zajac, 1990, s.171- 194; Kamer, 2001, s. 28 ve Güven, 2006, s.11) ve kıdem (Mathieu ve Zajac, 1990; Allen ve Meyer, 1993, s. 26; Kamer, 2001, s.28 ve Güven, 2006, s.11) arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki saptanırken; örgütsel bağlılık ile eğitim düzeyi (Mathieu ve Zajac, 1990; Kamer, 2001, s.28) arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Bu sonuçlar irdelendiğinde, ileri yaşlardaki çalışanların daha olgun olmaları ve iş yerinde geçirdikleri zamanın daha fazla olması (Allen ve Meyer, 1993, s.26; Kamer, 2001, s.28 ve Güven, 2006, s.11), yapılan diğer çalışmalar ve Bucharan (1996) tarafından geliştiren modele göre ise, çalışanların çalışma hayatının ilk yıllarında güvenlik ihtiyaçları ve beklentileri arasında bir denge kurmaya çalışmaları, ikinci yıldan itibaren ise başarıma ve başarısızlık korkuları ile mücadele etme ve beşinci yıl itibari ile bağlılığın arttırdığı olgunluk aşamasını yaşamaya başlamaları (Kamer, 2001, s.28-29) nedeniyle bu iki değişken ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusu iken; daha eğitilmiş bireylerin daha zor tatmin edilebilecek beklentiler taşımasından dolayı örgütsel adanmışlık ile bu değişken arasında negatif bir ilişkinin varlığı söz konusu olabilir. Eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanların alternatif iş imkanlarının daha kısıtlı olabilmesi nedeni ile de daha çok bağlılık gösterebilir (Mathieu ve Zajac, 1990 aktaran: Kamer, 2001, s.28).

Cinsiyetin örgütsel adanmışlık üzerindeki etkisi irdelendiğinde ise tutarsız sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yapılan kaynak taramasında incelenen araştırmaların bazılarında, kadın çalışanların örgütsel adanmışlıklarının daha düşük olduğu saptanmış ve bu sonuç kadın çalışanların örgüt kimliklerinin yanı sıra aile rollerini içeren ikinci bir kimliklerinin olmasına dayandırılmıştır (Kozacıoğlu, 2002, s.26-28). Bazı araştırma sonuçlarına göre ise kadın çalışanların yaşadıkları ayrımcılık sonucu işlerine erkek çalışanlardan daha çok bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kamer, 2001, s.28).

Örgütsel Faktörler: Örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörler temel olarak, örgüte duyulan güven ve örgütün yapısı olarak ele alınacak olursa, örgüte duyulan güven duygusu ile örgütsel adalet; örgüt yapısı ile yönetim, örgütsel ödüller, iş ve görev kapsamı (takım çalışması gibi), örgütsel kültür gibi alt faktörler birlikte ele alınmalıdır (Kamer, 2001, s.29; Güven, 2006, s.12- 16):

Örgüte duyulan güven ile bağlılık arasındaki ilişkiye bakıldığında bireyin örgütle ve yöneticisi ile etkileşimde bulundukça karşı tarafı tanıdığı, bilgi edindiği ve deneyimlediği olayların da etkisi ile güven duygusu geliştirdiği bilinmektedir. Bu noktada birey, örgütün ve yöneticinin güvenirliliğine inanıyorsa, bu bilgi onun adanmışlığını arttırır. Güveni sağlayan en büyük etken ise örgüt içinde adaletin var olduğuna duyulan inançtır. Şöyle ki, çalışanlar kendilerini örgüt içinde başkaları ile daima kıyaslar. Ve bu noktada adalet dağıtımı ve işlemsel adalet önem kazanır. Adalet dağıtımı en genel tabirle eşit işe eşit ücret ile örneklendirilebilecekken, işlemsel adalet ise kararların alınmasındaki eşitlik düşüncesidir (Pillai, R.; Schriesheim, C.A.; Williams, E. S., 1999, s.901).

Başka bir örgütsel faktör olan örgüt yapısı ve alt faktörleri incelendiğinde; örgütsel adanmışlık ile doğrusal yönde bir ilişki gösterdiği saptanan yapısal faktörlerden ilki karar verme süreçleridir. Yönetime katılma ile astların örgütsel sorunların çözümüne katkı sağlamaları nedeni ile üstlerinden ve çevrelerinden övgü almaları, kişisel olarak tatmin olmalarını sağlar. Bu durumda bu çalışanların örgütsel adanmışlıkları artar (Eren, 2001, s.402; Celep, 2000, s.22).

İkinci alt faktör olarak örgütsel ödüller ele alınabilir. Çalışanlar örgütün kendilerini, kendileri için önemli ve anlamlı olacak şekilde ödüllendirdiğini algıladıklarında yüksek düzeyde adanmışlık hissederler. Özetle, çalışanlar kendi ihtiyaçlarına uygun olan ödüller verildiğinde örgüte olan bağlılık duygularını güçlendirirler (Balay, 2000, s.63).

Yapılan işin kapsamı, yapısı ve yerine getirilme şekli de örgütsel adanmışlığı etkileyen faktörlerdendir. Çalışanlar anlamlı bulmadıkları bir işe beklenen adanmışlığı göstermezler (Güven, 2006, s.15). Bunun yanısıra belli sayıda çalışanın, belli sürelerde bir araya gelerek yürüttükleri iş ve işlemler olarak tanımlanabilecek

takım çalışmalarının örgütsel adanmışlığı olumlu yönde etkilediği kabul edilen bir gerçekliktir (Celep, 2000, s.4).

Örgüt Dış Faktörler: Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler arasında örgütsel olanlar kadar örgüt dışı faktörler de önemli yer tutmaktadır (Güven, 2006, s.16). Örgüt dışı faktörler arasında en bilinenler; alternatif iş imkânları, profesyonellik, belirsizlikten kaçış, toplumsal ve ailesel baskılar olarak sıralanabilir. Alternatif iş imkânları bireyin örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkileyebilirken, profesyonellik söz konusu olduğunda doğrusal olmayan karışık bir ilişki ağı karşımıza çıkmaktadır. Bu durum özetlenecek olursa profesyonellerde üst düzey yönetici olmak ve ücret, örgütsel adanmışlığı pozitif yönde etkilemektedir (Güven, 2006, s.17).

2.2.2.2 Örgütsel Adanmışlık Boyutları

Örgütsel adanmışlık kavramı çeşitli araştırmacılar tarafından farklı bakış açıları ile, farklı boyutlarda incelenmiştir. Meyer ve Allen (1991) örgütsel adanmışlığı, örgütle özdeşleşmeden kaynaklanan duygusal bağlılık (istenen bağlılık), örgütten ayrılmanın getireceği mali sorunlardan kaynaklanan devamlılık bağlılığı (zorunlu olan bağlılık) ve çalışanın kendisini örgütte kalmakla yükümlü hissetmesinden kaynaklanan ilkesel bağlılık (olması gerektiğine inanılan bağlılık) olarak üç boyutta incelemişlerdir (Kamer, 2001, s. 26; Çetin, 2004, s.94). Bragg (2002) ise bu üç unsura ek olarak “bağlılığın olmama durumu” nu dördüncü bir unsur olarak ele almıştır (Ölçüm Çetin, 2004, s.95).

Duygusal Bağlılık: Örgütün amaç, ilke ve değerlerini kendi kişisel amaç ve değerleri ile özdeşleştiren çalışanlar yarattıkları duygusal bağ ile örgütte gerçekten kalmayı isteyerek çalışmaya devam ederler ve içinde bulundukları organizasyonun amacına ulaşmasına gönüllü olarak katkıda bulunurlar (Greenberg ve Baron, 2000, s.183). Bu, kişi için ideal bir mutluluk durumudur. Böyle bir bağlılık geliştiren çalışanlar, kendileri istediği için kurumda kalmaya devam ederler. Bu nedenle işe karşı olumlu tutum sergilerler ve gerektiğinde ek çaba göstermeye hazırdırlar (Ölçüm Çetin, 2004, s.95).

Devamlılık Bağlılığı: Örgütün sağladığı bir takım haklara ihtiyacı olan çalışanlar, işlerinden ayrılmaları halinde daha iyi alternatifleri olamayacağını düşünerek örgütte

kalmaya devam ederler. Başka bir deyişle, kişiyi örgütte tutan şey olası maddi kayıplarıdır. Bu kişiler çoğu zaman yapabilecek durumda olsalar örgütten ayrılacak olan çalışanlardır. Söz konusu çalışanların çoğunun işi sevmekten çok sağlık, aile ya da emekliliğe yakın olma gibi sebepleri vardır (Ölçüm Çetin, 2004, s.95- 96).

İlkesel Bağlılık: Örgütlerine olan sadakat duygusu ile hareket eden çalışanlar, örgütsel açıdan istenen davranışlarda bulunmayı en doğru ve yapılması gereken şey olarak görürler. İçinde bulundukları örgüte karşı bir nevi vefa borcu duygusu ile çalışmalarını sürdürürler (Lemons ve Jones, 2001, s.270).

Özetlenecek olursa herhangi bir örgütte bağlılık davranışı gösteren tüm çalışanların aslında gerçek bir örgütsel adanmışlık içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile örgütte çalışmaya devam eden bütün çalışanlar, en iyi iş görenler değildir. Yöneticiler ise, örgütsel adanmışlığı oluşturan bu üç unsurun benzerlik gösterdiğini düşünmektedir. Ancak yapılan araştırmalar yöneticilerin, her bir faktör için farklı algıları olduğunu kanıtlamaktadır. Öyle ki, yöneticiler duygusal bağlılığı istenen bir durum olarak algımlarken, devamlılık bağlılığına karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedirler (Lemons ve Jones, 2001, s.271).

Yapılan farklı araştırmalarda ise örgütsel adanmışlığın, örgütsel adanmışlık davranışı göstermede önemli bir belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Feather ve Rauther tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada örgütsel adanmışlık ile örgütsel bağlılık davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Yolaç, 2008, s.156).

2.2.3 Eğitim Sektöründe Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık

Sarıdere ve Doyuran (2004)'dan alınan bilgilere göre Reichers (1985), çok boyutlu örgütsel bağlılık yaklaşımında örgütsel bağlılığın bireyin örgütteki birçok faktöre adanmışlığının toplamı şeklinde algılanması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu bilgiler ışığında işgörenlerin örgütsel adanmışlığı çok boyutlu olup, adanma odakları ve dayanakları çalışanların örgütsel adanmışlık davranışlarının kestiriminde önemli role sahiptir.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını belirlemede etkili olan alt boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

2.2.3.1 Örgütsel Adanmışlık Alt Boyutları

2.2.3.1.1 Okula adanma

Öğretmenlerin okula adanmışlığını, okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı sürdürme isteği oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin okula adanmasına etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenlerin adanmışlığını artırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba gösterme, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylama, okula adanmışlığı oluşturan etmenler arasında yer almaktadır (Celep, 2000, s.138).

Okulun amaç ve değerlerinin kabulü, bunların kişisel amaç ve değerler sistemiyle bütünleştirilmesi süreci, okulla özdeşleşme olarak değerlendirilmektedir. Çünkü okula gerçek anlamda bağlılık duyan işgörenler bunu, okulun kendi yararı ve güvenliği için, sürekli bir biçimde ve zamanlarının büyük bir bölümünü okula ilişkin eylem ve düşüncelere ayırarak yaparlar (Wiener, 1982 Akt: Balay, 2000, s.34).

Bunun yanında geçmişten bugüne kadar yapılagelen etkili okul araştırmaları, yönetici ve öğretmenlerin örgütlerine bağlılığı kapsamında düşünülebilecek şu özellikleri sıralamaktadırlar (Balcı, 1993 Akt: Balay, 2000, s.35):

1. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları,
2. Yönetici ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemeleri, bu gözlemlerle kendi öğretimlerini değerlendirmeleri,
3. Yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyalleri planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlanmasından oluşan bir dizi birleşik eylemleri yapmaları,
4. Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

2.2.3.1.2 Öğretim İşlerine Adanma

İşe adanma, işe sarılma olarak da adlandırılmaktadır. İşe adanma, işgörenin işindeki

etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir (Morrow, 1983 aktaran: Celep, 2000, s.140).

İşe adanma kavramı davranışsal olarak ele alındığında "çalışmaya adanan kişisel zaman miktarı" olarak belirtilmektedir (Morrow, 1977 aktaran: Celep, 2000, s.140). Bu anlamda, öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik özdeşleşmeye dayalı olan işe adanmada işten elde edilen içsel ve dışsal ödüller önem taşımaktadır (Kanungo, 1982 aktaran: Celep, 2000, s.141). Çünkü özellikle; öğrencinin konuyu öğrendiğine ilişkin öğrenciden gelen dışsal ödül ile öğretmenin başarısından elde ettiği içsel ödül, öğretmen için çok önemlidir.

Öğretmenler için en önemli içsel ödül kaynakları, okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül sağladığı bu değerler, diğer örgütteki içsel ödül öğelerinden farklılık göstermektedir.

2.2.3.1.3 Mesleğe Adanma

İşgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir.

Mesleğe adanmayı ölçme yaklaşımlarından birisinde kullanılan ölçütler; mesleki yayınları izleme, toplantılara katılma veya ortak birliktelikte bulunma gibi mesleki olarak etkinliklerde bulunma olarak belirlenmiştir. İşgörenin, mesleğine ilişkin olarak karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesi, işe ve örgüte adanma derecesi, mesleğe adanmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, uzun hizmet süresine sahip olma, mesleki alanda gelişme gereksinimine sahip olma, düşük rol belirsizliği ve yöneticinin olumlu önderlik davranışı mesleğe adanmayı artıran etmenler arasında yer almaktadır. Mesleğe adanma ile meslekten ayrılma algısı arasında önemli derecede olumsuz ilişki bulunmaktadır (Blau, 1985 aktaran: Celep, 2000, s.139).

2.2.3.1.4 Çalışma Grubuna Adanma

Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları, çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık

duygusunu yansıtmaktadır. Öğretmenin, birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanması, en yakın dostlarının okuldaki bu öğretmenler olması, öğretmenin çalışma grubuna adanmasını artırmaktadır.

Öğretmenler arasındaki toplumsal ilişkilerin doyum sağlayacak düzeyde olması, öğretmene öğrenme fırsatları yaratmakta, onların mesleki bilgi ve becerilerini zenginleştirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme fırsatlarına dayalı olan toplumsal ilişkileri, öğretmenlerin okula adanmışlığını olumlu yönde etkilemektedir. Dışsal toplumsal ödül olarak çalışma grubu üyelerinin birbirine yardım etmeleri ve desteklemeleri, örgütsel adanmışlığı artırabilmektedir (Firestone, Pennel, 1993 aktaran: Celep, 2000, s.138).

2.2.3.2 Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarını Etkileyen Faktörler

Bir okulda öğretmen adanmışlığına etki eden iş yaşantısı özelliklerinin bazıları, iş tasarımı, özerklik, karara katılma, dönüt, işbirliği, öğrenme fırsatları ve kaynaklardır (Celep, 2000, s.105).

2.2.3.2.1 İş Tasarımının Özellikleri

Öğretmen için anlam taşıyan bir çalışma, içsel olarak güdüleyici bir işleve sahip olup, anlamsız ve tekdüze bir çalışmadan daha fazla adanmışlığa yol açmaktadır.

Hackman ve Oldham (1980) bir işin tamamını/tasarımını yapan işgören, işi ile özdeşleştiğinde ve işin yalnızca bir boyutunu yapma ya da bir boyuttan sorumlu olmayla sınırlandırılmadığında, o işin işgören için daha da anlamlı olacağını vurgulamaktadırlar (Celep, 2000, s.105).

İş tasarımı, iş görenin beceri genişliğini ve yeteneklerinin kullanımını ortaya çıkarmak için, çalışmada gerekli olan farklı etkinliklerin genişliği olarak tanımlanan beceri çeşitliliği; bir iş görenin en üst düzeyde, baştan sona kadar işin tamamını yapması olarak tanımlanan işin kimliği ve iş görenin, işin örgüt içindeki ya da dışındaki etki derecesine olan algısı olarak tanımlanan işin önemi öğelerinin bileşiminden oluşmaktadır (Celep, 2000, s.105- 108).

2.2.3.2.2 Özerklik

Özerklik, işgörenin, işini planlama ve uygulama süreçlerini belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Celep, 2000, s.109). Özerklik, öğretmenlerin işini plânlama ve uygulama süreçlerini belirlemesine yönelik kararlardaki katılımı ile ilintilidir. Bu durum, başarılı öğretimsel uygulamayı ve aynı zamanda örgüte ve değerlerine adanmayı doğurmaktadır. Çünkü öğretmenler kendi işlerine, öğrenci öğrenmesine ve okuldaki görevlerine katkı sağlayacak yöntemleri saptama olanağına sahiptirler.

Her ne kadar ülkemizde olduğu gibi, öğretim etkinlikleri kesin kurallarla belirlenmiş olsa da, yine de öğretmenler, sınıf etkinliklerindeki davranışlarında özerktirler. Bu bağlamda, özerklik, öğretmenlerin başarılarına katkıda önemli bir etmendir (Celep, 2000, s.111).

2.2.3.2.3 Dönüt

İşgörenin işinin çıktısına ilişkin yönetici ve iş takımından gelen dönüt, işgören için önem taşımaktadır. İşgörenin iş çıktıları konusundaki kendi değerlendirmesi sonucu elde ettiği dönüt, yönetici ve iş takımından gelen dönüitten daha etkili olmakta ve bu dönüt olumlu olduğunda, yeterlik ve yararlılık duygularını geliştirmektedir. Bunun karşısı durumunda, işgörenin kendi değerlendirmesi sonucu yetersizliği ifade eden olumsuz dönüt, içsel güdülenmeyi azaltmaktadır. Başarısızlığı belirten dönüt, alternatif davranışı değiştirmeye elverişli olduğunda, içsel güdülemeyi azaltmamaktadır. Sonuç olarak, başarısızlığa ilişkin dönüt, yeni davranışların geliştirilmesine olanak sağladığında ve bunlar başarılı sonuçları doğurduğunda etkili olabilmektedir (Celep, 2000, s.111).

Dönüt, öğretimsel çabaları kuvvetlendiren ve değişimi gerektiren sorun alanlarını işaret eden bilgiyi sağlayarak öğretime ve örgüte adanmayı artırabilmektedir. Öğretmenler; Öğrenciler ve işleri, biçimsel olmayan yönetici değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, yöneticilerin akranlarla biçimsel olmayan etkileşimleri, ailelerle biçimsel olmayan etkileşimleri, standart testler olmak üzere dönütün yedi kaynağına sahiptir (Celep, 2000, s.112).

2.2.3.2.4 İşbirliği

İş ortamındaki işbirliği en uygun öğretim yönetimlerini öğrenme ve ortak amacı belirleme fırsatlarını sağlayarak, öğretimin amacı ve anlamı hakkındaki belirsizliklerin üstesinden gelmeye yardım edebilmektedir. Ayrıca, izolasyon duygusunu engellemekte, birlikteliği geliştirebilmektedir (Celep, 2000, s.113).

2.2.3.2.5 Kaynaklar

Öğretime etki eden beş kaynağın önemli olduğu saptanmıştır (Firestone, Pennell, 1993 aktaran: Celep, 2000, s.114 - 116):

1. Düzenli öğrenme çevresi: Genel olarak düzenli öğrenme çevresine sahip olan okullarda, öğretmen adanmışlığı yüksektir.
2. Yönetsel destek: Rollerin açık olduğu, kuralların sürekli olarak uygulandığı, doğruluğun ve çalışkanlığın güvence altına alındığı bir iş ortamının varlığı, içsel bir çevre yaratmaya katkıda bulunabilir. Yönetsel ahenk ve uyumun olduğu okullarda öğretmenler kendilerini okullarına daha çok adamaktadırlar.
3. Yeterli fiziksel koşullar: Çalışmayı kolaylaştıran koşulları ifade etmektedir. Öğretmenler, yetersiz ısıtma, masa, perde ile pencerelerin sağlıksızlığı veya eksikliği halinde rahatsız olmaya başlamaktadırlar. Yüksek dercede adanmış öğretmenlerin, diğer öğretmenlerden daha iyi koşullara sahip olduğu düşünülebilir.
4. Yeterli öğretim kaynakları: Ders araç gereçlerine sahip olma durumudur. Böylelikle öğretmenler enerjilerini öğretim tekniklerine daha rahat kanalize edebilirler.
5. Dengeli iş yükü: Verilen derslerin çeşitliliği ve sayısı, sınıfın öğrenci sayısını ifade etmektedir.

2.2.3.2.6 Karara Katılma

Öğretmenlerin alınacak stratejik kararlara katılımları, daha iyi kararlar alınmasına ilişkin becerilerini geliştirmesine olanak sağlayacağından, kendilerini bu özgün kararlara adamaya başlayacaklar ve uzun dönemde örgüte daha çok adanacaklardır. Ancak adanmışlık az olursa, o zaman karar sürecine katılım sınırlandırılmalıdır. Karşıt durumda bu tür katılım, okul amaçları ile tutarlı olmayan bir kararın alınmasını doğurabilir (Celep, 2000, s.117).

Katılımın en geniş anlamda sağlanması için, öğretmen veya alt kademedeki yöneticiler karar sürecinin olabildiğince başında yer almalıdır. Astlar, sorunun tanımlanması ve ayrıntılı olarak incelenmesi aşamasında karara katıldığında, işbirliği geliştirmekte ve astların daha sonraki karar verme süreci basamaklarına katılımı sağlanmaktadır. Öğretmenlerin stratejik kararlara katılımı dikkate alındığında, katılma ile adanmışlık arasında yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir.

Özetle, katılım öğretmenlerin okula, işlerine adanmasını artırabilmekte; ancak bazı durumlarda etkisi az ya da olumsuz olabilmektedir. Katılımın etki derecesi, öğretmenlerin katılımdaki etkisine ve bu etkiye yönetimin açık olması gibi koşulların değişimine bağlıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2004, s.79-86). Bu amaca uygun olmak üzere, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma eylemlerine yönelik algıları ile örgütsel adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki ve bu sürecin bağıntılı olduğu faktörler anket uygulama yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul il genelinde bulunan ilçeler arasında, ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiye göre yapılan (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.113; Balcı, 2005, s.88) seçim sonucunda Kadıköy, Kartal, Maltepe, Üsküdar ve Pendik ilçeleri araştırma kapsamına alınmıştır. Bu ilçelerden Kadıköy'den 5, Kartal'dan 8, Maltepe'den 5, Üsküdar'dan 3 ve Pendik'den 4 okula ulaşılabilmiştir. 2007- 2008 Eğitim Öğretim yılında İstanbul genelinde faaliyet gösteren ilköğretim okulları, bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları ve buradan hareketle seçilen örneklem grubuna ilişkin sayısal veriler tablo 3.1.'de verilmiştir. Bu bağlamda seçilen her okulda 25 öğretmen ile uygulama yapılmıştır. Dağıtılan 525 anketten 450 adet anket geri dönmüş, 5 adeti ise çeşitli nedenlerle (eksik ve hatalı) geçersiz kabul edilmiştir. Sonuç olarak 445 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 3.1. 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Kurumları ve Öğretmenlerinin Kurum Türüne Göre Dağılımı

Kurum Türü	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Seçilen Oran	
			Okul	Öğretmen
Özel	221	6.842	% 2,7 (n:6)	% 2,1 (n:150)
Resmî	1.357	45.981	% 1,1 (n:15)	% 0,8 (n:375)
Toplam	1.578	52.823	% 1,3 (n:21)	% 0,9 (n:525)

Araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	331	74,4
Erkek	114	26,6
Toplam	445	100,0

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %74,4'ünün (n:331) kadın, % 25,'6 sının (n:114) ise erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş	f	%
23 – 28	108	24,3
29 – 34	128	28,8
35 – 40	72	16,2
41 – 46	59	13,3
47 – 52	56	12,6
53 ve üstü	22	4,9
Toplam	445	100,0

Tablo 3.3. incelendiğinde öğretmenlerin yaş dağılımları görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,8 (n:128) oran ile 29-34 yaş arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu %24,3'lük (n:108) oran ile 23-28 yaş arası öğretmenler ve %16,2'lik (n:72) lik oran ile 35- 40 yaş arası öğretmenler takip etmektedir.

Tablo 3.4. Medenî Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Medenî Durum	f	%
Evli	296	66,6
Bekar	148	33,3
Toplam	444	99,9

Tablo 3.4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,6'lık (n:296) çoğunluğunun evli, %33,3'ünün (n:148) bekar olduğu görülmektedir. Bekar öğretmenlerin içerisinde bulunan dokuz kişi duldur. Araştırma kapsamında olan bir öğretmen soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 3.5. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Yüksekokul	63	14,2
Üniversite	321	72,1
Lisansüstü	61	13,7
Toplam	445	100,0

Tablo 3.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,1’lik (n:321) çoğunluğunun üniversite, %14,2’sinin (n:63) yüksekokul mezunu olduğu ve %13,7’sinin (n:61) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin ikisi doktora düzeyinde eğitim almıştır.

Tablo 3.6. Çalışma Şekli Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çalışma Şekli	f	%
Kadrolu	335	75,3
Sözleşmeli	109	24,5
Toplam	444	99,8

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 75,3’lik (n:335) çoğunluğunun kadrolu, %24,5’inin (n:109) sözleşmeli olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında olan bir öğretmen soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 3.7. Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıdem (yıl)	f	%
1 – 5	105	23,6
6 – 10	137	30,8
11 – 15	71	16,0
16 – 20	43	9,7
21 – 25	19	4,3
26 – üstü	69	15,5
Toplam	444	99,8

Tablo 3.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,9’luk (n:137) çoğunluğunun 6-10 yıl arası deneyime sahip olduğu, bu oranı %23,6’lık (n:105) oran ile 1-5 yıl ve %16,0’lık (n:71) oran ile 11-15 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bakioğlu (1996)’ndan alınan bilgilerden yola çıkarak araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin çoğunluğunun (6-10 yıl) “durulma”, (1-5 yıl) “kariyere giriş” ve (11-15 yıl) “deneycilik/ aktivizm” evresinde olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	f	%
Matematik	26	5,8
Türkçe	39	8,8
İngilizce	48	10,8
Beden Eğitimi	11	2,5
Fen ve Teknik	18	4,0
Bilişim Tekniği	5	1,1
Sınıf Öğretmenliği	183	41,1
Diğer	30	6,7
Din Kültür ve Ahlak Bilgisi	12	2,7
Müzik	17	3,8
Teknik Tasarım	10	2,2
Sosyal Bilgiler	22	4,9
Görsel Sanatlar	10	2,2
Rehberlik	14	3,1
Toplam	445	100,0

Tablo 3.8. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,1’lik (n:183) çoğunluğunun sınıf öğretmeni olduğu, bu oranı %10,8’lik (n:48) oran ile İngilizce ve % 8,8’lik (n:39) oran ile Türkçe öğretmenlerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 3.9. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Türü	f	%
Resmî	303	68,1
Özel	142	31,9
Toplam	445	100,0

Tablo 3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68,1’inin (n:303) resmî okullarda; %31,9’unun (n:142) ise özel okullarda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3.10. Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Çalışma Süresi	f	%
0- 2 yıl	173	38,9
3- 5 yıl	125	28,1
6 ve üstü yıl	146	32,8
Toplam	444	99,8

Tablo 3.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %39'luk (n:173) çoğunluğunun 0-2 yıl, %28,2'sinin (n:125) 3- 5 yıl ve %32,9'unun (n:146) 6 yıl ve üstü süredir şu anda çalışmakta oldukları okulda görevli oldukları görülmektedir.

Tablo 3.11. Çalışılan Okulun Algılanan İmkânları Değişkenine Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

İmkân	f	%
Çok iyi	87	19,7
İyi	209	47,3
Orta	126	28,5
Zayıf	20	4,5
Toplam	442	99,3

Tablo 3.11. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,3'ünün (n:209) çalışmakta oldukları okulun imkanlarını “iyi”, %28,5'inin (n:126) “orta”, %19,7'sinin (n:87) “çok iyi” ve %4,5'inin (n:20) ise “zayıf” olarak algıladığı görülmektedir. Araştırma kapsamında olan üç öğretmen bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışanların demografik özelliklerine ilişkin “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde Gökçe (2006) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik - güvenilirlik çalışması yapılmış olan tek boyutlu, 5 li dereceleme tipi “İş Yerinde Duygusal Yönden İncitici Davranışlar (Yıldırma)” ölçeği, üçüncü bölümünde ise Celep (2000, s.148-150) tarafından geliştirilmiş ve geçerlilik- güvenilirlik çalışması yapılmış olan, dört alt boyutlu 5 li dereceleme tipi “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” ölçeği kullanılmıştır.

Aşağıda sırası ile, veri toplama aracında kullanılan ölçekler tanıtılmıştır:

Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeği. Ölçekte 59 madde yer almaktadır. Gökçe (2006, s.100-104)'den alınan bilgilere göre, faktör analizi sırasında, ölçekte yer alan birbirinden bağımsız alt faktörleri belirlemek için Varimax Dik Döndürme Yöntemi ve Equamax Yatay Döndürme Yöntemi kullanılmıştır. Her iki döndürme sonucunda da ölçeğin tek boyutlu olduğu görülmüştür. Anketin yapı geçerliliği

Varimax Dik Döndürme Yöntemi ile yapılan analiz sonucuna göre değerlendirilmiştir.

Analiz sonunda maddelerin faktör yük değeri 0,35'in üzerinde çıktığı için, ölçekten herhangi bir madde atılmamıştır. Tek faktörden oluşan bu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonu da hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin madde toplam korelasyonlarının 0,55 ile 0,95 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı 0,99'dur. Ölçekte yer alan tek faktörün açıkladığı varyans %68,8 olarak hesaplanmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazlası yeterli görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda "Duygusal Yönden İncitici Davranışlar" ölçeğinin tek faktörlü ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu kabul edilmektedir.

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeği. Celep'ten (2000, s.148) alınan bilgilere göre, "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık" ölçeğinin öncelikle tek boyutlu faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde faktör yükü %30'un üzerinde olan maddelerin yorumlanabilir nitelikte olmasından dolayı, %30'un üzerinde faktör yükü olan maddeler seçilerek ölçeğin dört alt faktörlü ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu kabul edilmiştir.

Aşağıda örgütsel adanmışlık ölçeğinin alt boyutları tanıtılmıştır (Celep, 2000, s. 147-148):

Okula Adanma Alt Ölçeği (OAÖ): Mowday, Porter, Steers'in (1979) örgütsel adanmışlık anketinin (OCQ) eğitim örgütlerine uyarlanması ile 14 maddeden oluşturulmuş ancak madde analizi sonucu 5 madde elenerek 9 madde ile son halini bulmuştur (1-5-9-13-17-21-25-27 ve 28. maddeler). Olumsuz yargı içeren iki madde (13-25) ters yönde puanlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Adanma Alt Ölçeği (MAÖ): Meslekî adanma-professional commitment (Price, Mueller, 1981), occupational commitment (Dworkin v.d, 1978), mesleki yönelim-career orientation-(Liden, Green, 1980), mesleğe adanma-career commitment-(Blau, 1985), mesleğe önem verme-career salience-(Greenhause, 1971, 1973) kavramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir. 12 maddeden oluşturulmuş ancak madde analizi sonucu 6 madde ile son halini bulmuştur (3-7-11-15-19 ve 23. maddeler).

Öğretim İşlerine Adanma Ölçeği (İAÖ): Lodahi ve Kejner'in (1965) ölçeğine dayalı olarak Kanungo'nun (1982) işe sarma -job involvement- ölçeği doğrultusunda 9 maddeden oluşturulmuş ancak madde analizi sonucu 7 madde ile son halini bulmuştur (2-6-10-14-18-22 ve 26. maddeler).

Çalışma Grubuna Adanma Ölçeği (GAÖ): Sheldon'un (1971) çalışma grubu bağlılığı –work group attachment- ölçeğine dayalı olarak geliştirilen 6 maddeden oluşturulmuştur (4-8-12-16-20 ve 24. maddeler).

Eğitim örgütlerinde Örgütsel Adanmışlık Ölçeğindeki toplam 28 maddenin güvenilirlik Cronbach's Alpha değeri $\alpha = 0,88$ 'dir. Cronbach's Alpha katsayısı okula adanma faktöründe 0,80; öğretim işlerine adanmada 0,75; öğretmenlik mesleğine adanmada 0,78; çalışma grubuna adanmada 0,81 olarak saptanmıştır.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, öncelikle 30 kişilik bir gruba pilot olarak uygulanmış ve bu uygulama sonucundaki geri bildirimler doğrultusunda son düzeltmeleri yapılmıştır. Uygulama için gerekli izinler alınmış (Ek 3) ve çalışma takviminde belirtilen zaman aralıklarında (Ek 4) “araştırmacı tarafından okullara gidilerek” uygulama yapılmıştır. Ölçme aracı, yanıtların gizliliğinin korunması bakımından, gerekli açıklamalar yapılarak zarf içinde öğretmenlere bizzat verilmiş ve öğretmenlerden, anketleri cevaplamalarının ardından zarfın ağzını kapatmaları istenerek, bizzat ya da okul yönetimi aracılığı ile teslim alınmıştır.

3.5 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Toplanan araştırma verileri, araştırmacı tarafından bilgisayara yüklenerek araştırmanın amacına uygun olarak sınıflandırılmış ve veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Bu program aracılığıyla verilen cevapların frekans, yüzde, ağırlıklı ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Toplanan veriler; korelasyon teknikleri, varyans analizi ve t-testi gibi teknikler kullanılarak, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. İstatistiksel açıdan farklılıkların ya da ilişkilerin bulunduğu durumlarda $p < .05$ değeri esas alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak tablollaştırılıp,

yorumlanarak ilgili alanyazın ile tartışılmış; bulgular doğrultusunda sonuç ve öneriler geliştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1 ÖĞRETMENLERİN KENDİ ALGILARI BOYUTUNDA YILDIRMA EYLEMLERİNE MARUZ KALMA VE TANIK OLMA ORANLARINA İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Tablo 4.1. Yıldırma Eylemlerini Yaşama Durumlarına Göre Öğretmenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yıldırma Eylemlerinin Yaşanma Sıklığı	f	%
Maruz Kalmaktayım	100	22,5
Tanık Olmaktayım	41	9,2
Böyle bir durumla karşılaşmadım	304	68,3
Toplam	445	100,0

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 22,5'i (n:100) iş yerinde yıldırma eylemlerine bizzat maruz kalmakta, % 9,2'si (n:41) ise bu eylemlere bizzat maruz kalmadığı halde bulundukları iş yerinde bu eylemlerin yaşandığına tanıklık etmektedir. Bu bağlamda seçilen örneklem grubunun kendi algıları boyutunda yaklaşık %32'sinin çalıştığı ortamda, yıldırma eylemlerinin yaşandığı görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Şu Anda ve Geçmişte Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Durumlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yıldırma Eylemlerinin Yaşanma Durumu			Geçmiş İş Yaşantısında Yıldırma Eylemine Bizzat Maruz Kalma				Toplam	
			Sıklığı					
			f	%	f	%	f	%
			Evet, kaldım.		Hayır, kalmadım.			
Maruz Kalmaktayım			26	29,5	62	70,5	88	100,0
Tanık Olmaktayım			11	29,7	26	70,3	37	100,0
Böyle bir durumla karşılaşmadım			45	15,2	251	84,8	296	100,0
Toplam			82	19,5	339	80,5	421	100,0

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin geçmişteki iş yaşantıları sorgulandığında söz konusu öğretmenlerin % 19,5'i (n:82) geçmişte yıldırma eylemlerinin bizzat mağduru olduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca tablo 4.2.'ye bakıldığında şu anda çalışmakta oldukları okulda yıldırma mağduru olan öğretmenlerin %29,5'inin geçmişteki iş yaşantılarında da aynı eylemlere bizzat maruz kaldıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin geçmişte yıldırma mağduru olma algıları ile şu andaki algıları arasındaki bağıntıyı sınamak için aşağıdaki tabloda belirtildiği gibi ki- kare testi uygulanmıştır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Şu Anda Çalışmakta Oldukları Okulda Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma Algıları İle, Geçmişte Bu Davranışlara Bizzat Maruz Kalma Algıları Arasında Bağıntı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Şu an	Geçmiş		Toplam	χ^2	sd	p
		Evet	Hayır				
Yıldırma	Kalıyorum	26	62	88	7,191	1	,007
	Kalmıyorum	56	277	333			
Toplam		82	339	421			

Tablo 4.3.'den görülebileceği gibi, öğretmenlerin şu anda çalışmakta oldukları okulda yıldırma eylemlerine maruz kalma algıları ile, geçmişte bu davranışlara bizzat maruz kalma algıları arasında bağıntı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7,191$; $p<.05$).

4.2 YILDIRMA MAĞDURU OLMUŞ ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI YILDIRMA EYLEMLERİNE İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

4.2.1 Yıldırma Mağduru Olma Algısının Demografik Özelliklere Göre Analizi

Cinsiyet Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Aşağıda verilen tablo 4.4'den görülebileceği gibi, öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile cinsiyet değişkeni arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,01$; $p>.05$). Bu bağlamda

öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı değildir.

Tablo 4.4. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Cinsiyet		Toplam	χ^2	sd	p
		Kadın	Erkek				
Yıldırma	Kalıyorum	74	26	100	0,010	1	,921
	Kalmıyorum	257	88	345			
Toplam		331	114	445			

Yaş Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Tablo 4.5. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Yaş Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Yaş						Topl	χ^2	sd	p
		23-28	29-34	35-40	41-46	47-52	53 - +				
Yıldırma	Kalıyorum	22	28	16	14	15	5	100	0,955	5	,966
	Kalmıyorum	86	100	56	45	41	17	345			
Toplam		108	128	72	59	56	22	445			

Tablo 4.5.'den görülebileceği gibi, öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile yaş değişkeni arasında bağlantı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki bağlantı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,955$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin yaşlarına bağlı değildir.

Bu bağlamda çıkan bu sonuç ilgili alanyazını destekler niteliktedir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde yıldırma eylemlerinin yaşanmasında yaş dağılımının değişken olduğu ve yıldırma mağduru olmada belirleyici rol oynamadığı belirtilmiştir (Davenport, Schwartz ve Elliot, 2003, s.9; Einarsen ve Skogstad, 1996, s.190; Leymann ve Gustafsson, 1996, s.260 gibi).

Medenî Durum Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Tablo 4.6. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Medenî Durum Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Medenî Durum		Toplam	χ^2	sd	p
		Evli	Bekar				
Yıldırma	Kalıyorum	70	30	100	0,645	1	,422
	Kalmıyorum	226	118	344			
Toplam		296	148	444			

Tablo 4.6.'ya bakıldığında öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile medenî durum değişkeni arasında bağlantı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki bağlantı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,645$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin medenî durumlarına bağlı değildir.

Eğitim Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Tablo 4.7. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Eğitim Değişkeni Arasında Bağlantı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Eğitim Düzeyi			Toplam	χ^2	sd	p
		Y. O	Ünv.	L. Ü				
Yıldırma	Kalıyorum	16	68	16	100	1,109	2	,574
	Kalmıyorum	47	253	45	345			
Toplam		63	321	61	445			

Tablo 4.7.'ye bakıldığında öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile eğitim değişkeni arasında bağlantı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda, bu değişkenler arasındaki bağlantı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,109$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı değildir.

Çalışma Şekli Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile çalışma şekilleri arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir. Bu tabloya göre değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=0,014$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin çalışma şekillerine bağlı değildir.

Tablo 4.8. Yıldırma Mağduru Olma Algısı ile Çalışma Şekli Değişkeni Arasında Bağıntı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Çalışma Şekli		Toplam	χ^2	sd	p
		Kadrolu	Sözleşmeli				
Yıldırma	Kalıyorum	75	25	100	0,014	1	,905
	Kalmıyorum	260	84	344			
Toplam		335	109	444			

Branş Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Tablo 4.9. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Branş Değişkeni Arasındaki Bağıntıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Branş						Topl	χ^2	sd	p
		Say	Söz	YD	Etk	Snf	Reh				
Yıldırma	Kalıyorum	14	16	10	7	37	16	100	8,255	5	0,143
	Kalmıyorum	35	57	38	41	146	28	345			
Toplam		49	73	48	48	183	44	445			

Tablo 4.9’a bakıldığında, öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile branşları arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=8,255$; $p>.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin branşlarına bağlı değildir.

Kıdem Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile kıdemleri arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları tablo 4.10'da verilmiştir. Tablo 4.10'da da görüleceği gibi, bu değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5,020$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerin kıdemlerine bağlı değildir.

Tablo 4.10. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Bağıntıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Kıdem						Topl.	χ^2	sd	p
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-+				
Yıldırma	Kalıyorum	24	25	19	7	6	19	5,020	5	0,414
	Kalmıyorum	81	112	52	36	13	50			
Toplam		105	137	71	43	19	69	444		

Okul Türü Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Tablo 4.11. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Okul Türü Değişkeni Arasındaki Bağıntıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar	Okul Türü		Toplam	χ^2	sd	p
	Resmî	Özel				
Yıldırma	Kalıyorum	63	37	100	1,538	1
	Kalmıyorum	240	105	345		
Total		303	142	445		

Tablo 4.11.'e bakıldığında, öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile çalıştıkları okul türü arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=1,538$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile söz konusu öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne bağlı değildir.

Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile bulundukları okulda çalışma süreleri arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonuçları tablo 4.12’de verilmiştir. Tablo 4.12’ye göre, bu değişkenler arasındaki bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=8,711$; $p<.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma süreleri, öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algılarında etkilidir. 3-5 yıl arası bir süredir aynı işyerinde çalışmakta olan öğretmenlerin yıldırma eylemlerine maruz kalma algılarının daha kuvvetli olduğu aşağıdaki tablodan görülmektedir.

Tablo 4.12. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Sözkonusu Okulda Çalışma Süresi Değişkeni Arasındaki Bağıntıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Kurum Kıdemi			Toplam	χ^2	Sd	p
		0-2	3-5	6-+				
Yıldırma	Kahyorum	27	37	36	100	8,711	2	,013
	Kalmıyorum	146	88	110	344			
Total		173	125	146	444			

Okulun Algılanan İmkânlarına Göre Yıldırma Mağduru Olma Algısı

Tablo 4.13. Yıldırma Mağduru Olma Algısı İle Öğretmenlerin Okullarının İmkânlarını Algılama Düzeyi Arasındaki Bağıntıyı Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki- Kare Testi Sonuçları

Gruplar		Okul İmkamı				Topl.	χ^2	Sd	p
		Ç.İyi	İyi	Orta	Zayıf				
Yıldırma	Kalıyorum	13	45	37	5	100	6,41	2	,093
	Kalmıyorum	74	164	89	15	342			
Total		87	209	126	20	442			

Tablo 4.13’e bakıldığında, öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları ile okullarının imkânlarına yönelik algıları arasında bağıntı olup olmadığını sınamak amacı ile yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda bu değişkenler arasındaki

bağıntı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,410$; $p>.05$). Bu bağlamda öğretmenlerin yıldırma mağduru olma algıları, söz konusu öğretmenlerinin okullarının imkanlarına yönelik olan algılarına bağlı değildir.

4.2.2 Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği Puanları ve Demografik Özelliklere Göre Analizleri

Yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin ($n:100$) Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeğinden aldıkları puanlar ($\bar{x}:77,35$ - $ss:27,43$) incelendiğinde, öğretmenlerin yıldırmaya maruz kalma düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	74	72,42	15,64	-3,167	98	,002
Erkek	26	91,38	44,61			

Tablo 4.14.'de görüldüğü gibi, Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,167$; $p<.01$). Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin aleyhine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=91,38$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=72,42$) bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları görülmektedir.

Medenî Durum Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Tablo 4.15'de görüleceği gibi, Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmamıştır ($t=1,079$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyleri öğretmenlerin medenî durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.15. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Medenî Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evli	70	79,29	31,37	1,079	98	,283
Bekar	30	72,83	14,10			

Çalışma Şekli Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İciticilme

Tablo 4.16. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Çalışma Şekli	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadrolu	75	77,44	29,96	0,57	98	,955
Sözleşmeli	25	77,08	18,38			

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,57$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, yıldırma eylemlerine aynı düzeyde maruz kalmaktadır.

Okul Türü Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İciticilme

Tablo 4.17. Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Resmî	63	77,98	32,47	0,30	98	,765
Özel	37	76,27	15,91			

Duygusal Açıdan İciticici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları tablo 4.17.’de verilmiştir.

Tablo yorumlandığında resmî ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,30$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden resmî ve özel okul çalışanı öğretmenler, yıldırma eylemlerine aynı düzeyde maruz kalmaktadır.

Yaş Değişkenine Göre Duygusal Açidan İncitilme

Duygusal Açidan İncitici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.18’de verilmiştir. Tablo 4.18.’de görüleceği gibi, yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,78$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin, bu davranışlara maruz kalma düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermemektedir. Örneklem grubunda bulunan çeşitli yaş grubundan öğretmenler, yıldırma eylemlerine aynı düzeyde maruz kalmaktadır.

Tablo 4.18. Duygusal Açidan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
A. 23-28 Yaş	22	75,95	15,95	,78	,563	-
B. 29-34 yaş	28	78,46	22,14			
C. 35-40 Yaş	16	74,50	14,91			
D. 41-46 yaş	14	88,64	58,77			
E. 47-52 yaş	15	69,26	13,44			
F. 53 + yaş	5	79,00	23,28			

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Duygusal Açidan İncitilme

Tablo 4.19. Duygusal Açidan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
A. Yüksekokul	16	76,06	32,44	1,79	,172	-
B. Üniversite	68	74,88	17,94			
C. Lisansüstü	16	89,12	47,95			

Tablo 4.19.'da görüldüğü gibi, Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,79$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin, bu davranışlara maruz kalma düzeyleri, aldıkları eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir.

Branş Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İncitilme

Tablo 4.20. Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
A. Say.	14	81,92	24,60	,26	,929	-
B. Söz.	16	81,68	46,74			
C. Y. D.	10	75,30	8,59			
D. Etk.	7	70,57	13,63			
E. Snf.	37	75,81	26,98			
F. Reh.	16	76,81	17,95			

Tablo 4.20.'de görüldüğü gibi, Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, branş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,26$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin, bu davranışlara maruz kalma düzeyleri, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Kıdem Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İncitilme

Tablo 4.21.'de görüleceği gibi, Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,86$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma

eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin, bu davranışlara maruz kalma düzeyleri, mesleki deneyimlerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.21. Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği Puanlarının Kıdem (Mesleki Deneyim) Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken (Yıl)	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
A. 1-5	24	79,91	20,09	,86	,510	-
B. 6-10	25	76,80	19,17			
C. 11-15	19	70,68	14,17			
D. 16-20	7	91,42	71,40			
E. 21-25	6	66,16	5,41			
F. 26 ve üstü	19	79,84	32,30			

Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İciticilme

Tablo 4.22. Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken (Yıl)	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
A. 0-2	27	83,62	38,31	1,16	,316	-
B. 3-5	37	73,05	16,51			
C. 6 ve üstü	36	77,05	26,61			

Tablo 4.22.'de görüldüğü gibi, Duygusal Açıdan İcitic Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,16$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin, bu davranışlara maruz kalma düzeyleri, okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşmamaktadır.

Okulun İmkânları Değişkenine Göre Duygusal Açıdan İncitilme

Tablo 4.23. Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği Puanlarının Okulun Algılanan İmkânları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
A. Çok İyi	13	73,76	14,91	,90	,440	-
B. İyi	45	73,91	17,62			
C. Orta	37	83,27	39,35			
D. Zayıf	5	73,80	9,57			

Tablo 4.23.'de görüldüğü gibi, Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar Ölçeği puanlarının, öğretmenlerin okullarının imkânlarına yönelik algılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,90$; $p>.05$). Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kaldığını ifade eden öğretmenlerin, bu davranışlara maruz kalma düzeyleri, okullarının imkânlarını yönelik algılarına göre farklılaşmamaktadır.

4.2.3 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Yıldırıcı Davranışlar ve Bu Davranışları Uygulayanlara Ait Analizler

Tablo 4.24. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin En Sık ve En Az Karşılaştıkları Yıldırıcı Davranışlar

DAVRANIŞLAR	\bar{x}	ss	n
Sözüm kesildi.	2,12	1,10	100
Yaptığım işler haksızca eleştirildi.	1,96	1,09	100
Başarılarım küçümsendi.	1,90	1,10	100
Cinsel içerikli (elle dokunma vb) hareketler yapıldı.	1,02	0,14	100
Herhangi bir yerime fiziksel yönden zarar verildi.	1,01	0,10	100
Rızam olmadığını bile bile cinsel teklifler yapıldı.	1,01	0,10	100

Tablo 4.24.'de görüldüğü gibi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar, 'sözünün kesilmesi' ($\bar{x}=2,12$), 'yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi' ($\bar{x} = 1,96$) ve 'başarılarının küçümsenmesi' ($\bar{x}=1,90$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu öğretmenlerin en az karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar ise 'rızası olmadığı bilindiği halde cinsel teklifler yapılması' ($\bar{x}=1,01$), 'herhangi bir yerine

fiziksel yönden zarar verilmesi' ($\bar{x}=1,01$) ve 'cinsel içerikli hareketler yapılması' ($\bar{x}=1,02$) biçiminde sıralanmaktadır.

Bunun yanı sıra ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı yıldırıcı davranışların tümü, yaşanma sıklığına ilişkin ortalamaları ile birlikte Ek 2'de verilmiştir.

Tablo 4.25. Yıldırma Eylemlerini Uygulayanların Cinsiyetleri ve Okuldaki Pozisyonlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Pozisyon	Yönetici Müfettiş		Öğretmen		Öğrenci, Veli gibi		Toplam	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%
Kadın	28	22,6	15	12,1	2	1,6	45	36,3
Erkek	46	37,1	6	4,8	1	0,8	53	42,7
İkisi de	18	14,5	6	4,8	2	1,6	26	21,0
Toplam	92	74,2	27	21,8	5	4	124	100

Yıldırma Eylemlerini Uygulayanların Cinsiyetleri ve Okuldaki Pozisyonlarına Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablo 4.25.'de verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi yıldırma eylemleri uygulayıcılarının %22,6'sı (n:28) kadın yöneticiler, %12,1'i (n:15) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Yıldırma eylemleri uygulayan grubun toplamda % 36,3'ünü (n:45) kadınlar oluşturmaktadır. Yine tablodan görüldüğü gibi yıldırma eylemleri uygulayıcılarının % 37,1'ini (n:46) erkek yöneticiler ve % 4,8'ini (n:6) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Uygulayıcıların %14,5'i (n:18) ise hem kadın hem de erkek yöneticilerden oluşmaktadır.

4.3 ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK DÜZEYİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ, DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE VE ALT BOYUTLARINA GÖRE ANALİZLERİ VE YILDIRMA EYLEMLERİ İLE İLİŞKİSİ

Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeğini yanıtlayan öğretmenlerin (n:445) Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeğinden aldıkları puanlar (\bar{x} :106,48 - ss:16,10) incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.1 Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Analizi

Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.26.'da görüleceği gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği toplam puanlarının, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,349$; $p>.05$).

Tablo 4.26. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	331	107,08	16,04	1,349	443	,178
Erkek	114	104,72	16,19			

Tablo 4.27. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	331	30,69	6,36	,808	443	,419
Erkek	114	31,25	6,40			

Tablo 4.27.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,808$; $p>.05$). Başka bir deyişle erkek ve kadın öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Tablo 4.28. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	331	28,31	4,09	2,057	443	,040
Erkek	114	27,37	4,41			

Tablo 4.28.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,057$; $p<.05$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}= 27,37$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}= 28,31$) bakıldığında kadın öğretmenlerin kendilerini, öğretim işlerine erkek öğretmenlere göre daha fazla adadıkları görülmektedir.

Tablo 4.29. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	331	25,02	4,38	2,394	443	,017
Erkek	114	23,87	4,48			

Tablo 4.29.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,394$; $p<.05$). Söz konusu farklılık kadın öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=23,87$) kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=25,02$) bakıldığında kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine erkek öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.30. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadın	331	23,05	4,58	1,649	443	,100
Erkek	114	22,21	4,89			

Tablo 4.30.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, erkek ve kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,649$; $p>.05$). Başka bir deyişle erkek ve kadın öğretmenler kendilerini çalışma gruplarına aynı düzeyde adamaktadırlar.

Medenî Durum Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.31. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Medenî Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evli	296	107,06	15,81	1,091	442	,276
Bekar	148	105,29	16,70			

Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği toplam puanlarının, öğretmenlerin medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları tablo 4.31’de verilmiştir. Bu tabloya göre, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,091$; $p>.05$). Başka bir deyişle evli ve bekar öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyi aynıdır.

Tablo 4.32. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Medenî Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evli	296	30,84	6,52	0,089	442	,929
Bekar	148	30,79	6,08			

Tablo 4.32.’de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,089$; $p>.05$). Başka bir deyişle evli ve bekar öğretmenler kendilerini okula aynı düzeyde adamaktadırlar.

Tablo 4.33. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Medenî Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evli	296	28,11	4,20	0,295	442	,768
Bekar	148	27,99	4,20			

Tablo 4.33.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0,295$; $p>.05$). Başka bir deyişle evli ve bekar öğretmenler kendilerini öğretim işlerine aynı düzeyde adamaktadırlar.

Tablo 4.34. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Medenî Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evli	296	25,05	4,26	2,240	442	,026
Bekar	148	24,06	4,71			

Tablo 4.34.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,240$; $p<.05$). Söz konusu farklılık evli öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=24,06$) evli öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=25,05$) bakıldığında evli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bekar öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.35. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Medenî Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Medenî Durum	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Evli	296	23,03	4,49	1,256	442	,210
Bekar	148	22,44	5,01			

Tablo 4.35.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin medenî durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,256$; $p>.05$). Başka bir deyişle evli ve bekar öğretmenler kendilerini çalışma gruplarına aynı düzeyde adamaktadırlar.

Çalışma Şekli Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.36. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Çalışma Şekli	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadrolu	335	105,02	15,82	3,372	442	,001
Sözleşmeli	109	110,95	16,25			

Tablo 4.36.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği toplam puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,372$; $p<.01$). Söz konusu farklılık sözleşmeli çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile kadrolu çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=105,02$) sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=110,95$) bakıldığında, sözleşmeli çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin kadrolu çalışan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Çalışma Şekli	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadrolu	335	30,22	6,19	3,692	442	,000
Sözleşmeli	109	32,77	6,57			

Tablo 4.37.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,692$; $p<.01$). Söz konusu farklılık sözleşmeli çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile kadrolu çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=30,22$) sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=32,77$) bakıldığında sözleşmeli çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okula kadrolu çalışan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.38. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Çalışma Şekli	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadrolu	335	27,65	4,16	3,692	442	,000
Sözleşmeli	109	29,33	4,06			

Tablo 4.38.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,692$; $p<.01$). Söz konusu farklılık sözleşmeli çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile kadrolu çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=27,65$) sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=29,33$) bakıldığında

sözleşmeli çalışan öğretmenlerin öğretim işlerine kadrolu çalışan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.39. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Çalışma Şekli	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadrolu	335	24,48	4,49	2,055	442	,040
Sözleşmeli	109	25,48	4,20			

Tablo 4.39.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,055$; $p<.05$). Söz konusu farklılık sözleşmeli çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile kadrolu çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}= 24,48$) sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=25,48$) bakıldığında sözleşmeli çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine kadrolu çalışan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.40. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Çalışma Şekli	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kadrolu	335	22,67	4,66	1,314	442	,190
Sözleşmeli	109	23,34	4,69			

Tablo 4.40.'da görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, kadrolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,314$; $p>.05$). Başka bir deyişle kadolu ve sözleşmeli çalışan öğretmenler kendilerini çalışma gruplarına aynı düzeyde adamaktadırlar.

Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.41. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Resmî	303	103,64	15,51	5,607	443	,000
Özel	142	112,52	15,70			

Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği toplam puanlarının, öğretmenlerin çalışma şekillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları tablo 4.41.'de verilmiştir. Tablo 4.41.'den de görüldüğü gibi resmî ve özel okul çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,607; p<.01$).

Söz konusu farklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile resmî okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=103,64$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=112,52$) bakıldığında, özel okulda çalışan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin kadrolu çalışan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Resmî	303	29,57	6,11	6,380	443	,000
Özel	142	33,53	6,08			

Tablo 4.42.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Okula Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, resmî ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6,380; p<.01$). Söz konusu farklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile resmî okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=29,57$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=33,53$)

bakıldığında özel okul çalışanı olan öğretmenlerin çalıştıkları okula resmî okul çalışanı olan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.43. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Resmî	303	27,31	4,04	5,742	443	,000
Özel	142	29,68	4,06			

Tablo 4.43.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, resmî ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5,742$; $p<.01$). Söz konusu farklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile resmî okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=27,31$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=29,68$) bakıldığında özel okul çalışanı olan öğretmenlerin öğretim işlerine resmî okul çalışanı olan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.44. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Resmî	303	24,37	4,43	2,474	443	,014
Özel	142	25,48	4,37			

Tablo 4.44.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Mesleğe Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, resmî ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,474$; $p<.05$). Söz konusu farklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile resmî okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik

ortalamaları ile ($\bar{x}=24,37$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=25,48$) bakıldığında özel okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine, resmî okulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Tablo 4.45. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t- testi Sonuçları

Okul Türü	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Resmî	303	22,37	4,76	3,068	443	,002
Özel	142	23,82	4,31			

Tablo 4.45.'de görüldüğü gibi, Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma Alt Boyutu puanlarının, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, resmî ve özel okulda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,068$; $p<.01$). Söz konusu farklılık özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile resmî okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile ($\bar{x}=22,37$) özel okullarda çalışan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına ($\bar{x}=23,82$) bakıldığında özel okul çalışanı olan öğretmenlerin çalışma gruplarına resmî okul çalışanı olan öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir.

Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Örgütsel adanmışlık düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.46.'da verilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<.01$ düzeyinde). Bu farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, farklılığın genel olarak 47-52 ile 53 ve üstü yaş grubunun lehine olduğu görülmektedir. Yalnızca öğretim işlerine adanma alt boyutunda 41- 46 yaş grubunun adanmışlığının, 53 ve üstü yaş grubunun adanmışlığından ($p<.05$ düzeyinde) anlamlı olarak farklı olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.46. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Adanma T.	A. 23-28 Yaş	108	103,11	16,48	8,39	,000	E>A*,B*,C*, D** F>A*,B*, C*, D*
	B. 29-34 yaş	128	104,05	16,45			
	C. 35-40 Yaş	72	105,11	15,32			
	D. 41-46 yaş	59	106,42	14,41			
	E. 47-52 yaş	56	115,42	14,07			
	F. 53 + yaş	22	119,00	9,74			
Okula A.	A. 23-28 Yaş	108	30,08	6,80	5,77	,000	E>A*,B*,C*, D** F>A*,B*, C*, D*
	B. 29-34 yaş	128	30,13	6,61			
	C. 35-40 Yaş	72	30,13	5,77			
	D. 41-46 yaş	59	30,16	5,58			
	E. 47-52 yaş	56	33,69	5,49			
	F. 53 + yaş	22	35,45	5,19			
Öğretim İşl. A.	A. 23-28 Yaş	108	27,41	4,15	5,72	,000	E>A*, B* F>A*,B*, C* D> F**
	B. 29-34 Yaş	128	27,39	4,09			
	C. 35-40 Yaş	72	27,80	4,56			
	D. 41-46 Yaş	59	28,20	3,71			
	E. 47-52 Yaş	56	30,08	4,20			
	F. 53 + Yaş	22	28,07	2,19			
Mesleğe A.	A. 23-28 Yaş	108	24,03	4,79	4,11	,001	E>A**, B** F>A*,B*,C*, D**
	B. 29-34 Yaş	128	24,35	4,35			
	C. 35-40 Yaş	72	24,51	4,47			
	D. 41-46 Yaş	59	24,45	4,14			
	E. 47-52 Yaş	56	26,48	4,04			
	F. 53 + Yaş	22	27,57	2,76			
Çalışma Grubuna A.	A. 23-28 Yaş	108	21,57	4,92	7,32	,000	E>A*, B*, C* F>A*, B*, C**
	B. 29-34 Yaş	128	22,16	4,82			
	C. 35-40 Yaş	72	22,65	4,38			
	D. 41-46 Yaş	59	23,59	4,43			
	E. 47-52 Yaş	56	25,16	3,54			
	F. 53 + Yaş	22	25,68	3,10			

Başka bir ifade ile ileri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Eğitim Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Örgütsel adanmışlık düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların eğitim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.47’de verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi farklı düzeyde eğitim almış grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, okula adanma alt boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<.01$ düzeyinde). Bu farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, farklılığın tabloda görüldüğü gibi genel olarak yüksek okul mezunu

olan grubun lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okula adanma düzeyleri ise almış oldukları eğitime göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.47. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Eğitim Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Adanma T.	A. Yüksekokul	63	114,95	10,06	10,66	,000	A>B*, C*
	B. Üniversite	321	104,95	16,33			
	C. Lisansüstü	61	105,75	17,37			
Okula A.	A. Yüksekokul	63	32,49	5,42	2,95	,053	-
	B. Üniversite	321	30,42	6,49			
	C. Lisansüstü	61	31,27	6,40			
Öğretim İşl. A.	A. Yüksekokul	63	30,55	2,57	13,96	,000	A>B*, C*
	B. Üniversite	321	27,58	4,29			
	C. Lisansüstü	61	28,06	4,15			
Mesleğe A.	A. Yüksekokul	63	26,41	3,42	5,58	,004	A>B*, C*
	B. Üniversite	321	24,51	4,46			
	C. Lisansüstü	61	24,13	4,84			
Çalışma Grubuna A.	A. Yüksekokul	63	25,49	2,53	12,45	,000	A>B*, C*
	B. Üniversite	321	22,42	4,74			
	C. Lisansüstü	61	22,27	5,13			

*p<0,01; **p<0,05

Branş Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Örgütsel adanmışlık düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.48’de verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi farklı branş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark, okula ve mesleğe adanma alt boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık adanma ölçeği toplam puanları ve çalışma grubuna adanma alt boyutunda $p<.05$; öğretim işlerine adanma alt boyutunda ise $p<.01$ anlamlılık düzeyindedir.

Tablo 4.48. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	\bar{X}	ss	F	P	Fark
Adanma T.	A. Sayısal	49	100,61	15,60	2,75	,018	E>A*,B*, C** F>A**
	B. Sözel	73	104,58	17,13			
	C. Yab. Dil	48	104,77	17,94			
	D. Etkinlik D.	48	105,52	14,36			
	E. Sınıf Öğrt.	183	109,04	15,57			
	F. Rehberlik	44	108,40	15,09			
Okula A.	A. Sayısal	49	29,38	6,04	,65	,657	-
	B. Sözel	73	30,94	6,75			
	C. Yab. Dil	48	30,47	7,17			
	D. Etkinlik D.	48	30,47	5,83			
	E. Sınıf Öğrt.	183	30,95	6,27			
	F. Rehberlik	44	30,09	6,23			
Öğretim İşl. A.	A. Sayısal	49	26,32	4,62	7,78	,000	A>E*, F** B>E*, F** C>E* E>D**
	B. Sözel	73	26,67	4,40			
	C. Yab. Dil	48	27,20	4,20			
	D. Etkinlik D.	48	27,68	3,35			
	E. Sınıf Öğrt.	183	29,34	3,79			
	F. Rehberlik	44	28,40	4,26			
Mesleğe A.	A. Sayısal	49	23,40	5,29	1,71	,131	-
	B. Sözel	73	24,38	4,36			
	C. Yab. Dil	48	24,60	4,81			
	D. Etkinlik D.	48	24,68	4,22			
	E. Sınıf Öğrt.	183	25,33	4,04			
	F. Rehberlik	44	24,43	4,69			
Çalışma Grubuna A.	A. Sayısal	49	21,04	4,41	2,30	,044	E>A* A>F**
	B. Sözel	73	22,58	5,10			
	C. Yab. Dil	48	22,47	4,91			
	D. Etkinlik D.	48	22,66	4,13			
	E. Sınıf Öğrt.	183	23,40	4,70			
	F. Rehberlik	44	23,47	3,92			

*p<0,01; **p<0,05

Tablo 4.48’de görüldüğü gibi, boyutlar tek tek incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinin sayısal, sözel (p<.01 düzeyinde) ve yabancı dil öğretmenlerinden (p<.05 düzeyinde), rehber öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin ise sayısal ders grubu öğretmenlerinden (p<.05 düzeyinde) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra sayısal ve sözel ders grubu öğretmenleri öğretim işlerine sınıf öğretmenleri (p<.01 düzeyinde) ve rehber öğretmenlerden (p<.05 düzeyinde) daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Ayrıca öğretim işlerine, yabancı dil öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden (p<.01 düzeyinde) ve sınıf öğretmenleri de etkinlik dersi grubu öğretmenlerinden (p<.05 düzeyinde) daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Tablo genel olarak irdelendiğinde rehber

öğretmenlerin öğretim işlerine adanma düzeyinin diğer branş gruplarına göre düşük olduğu söylenebilir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin sayısal ders grubu öğretmenlerine göre ($p<.01$ düzeyinde) ve sayısal ders grubu öğretmenlerinin ise rehber öğretmenlere göre ($p<.05$ düzeyinde) birlikte çalışmakta oldukları gruba daha yüksek düzeyde adandıkları görülmektedir.

Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Tablo 4.49. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken (Yıl)	n	\bar{x}	ss	F	P	Fark
Adanma T.	A. 1-5	105	100,80	16,61	8,24	,000	$F>A^*,B^*,C^{**}$
	B. 6-10	137	105,02	16,34			
	C. 11-15	71	105,92	14,27			
	D. 16-20	43	109,46	14,67			
	E. 21-25	19	110,00	22,55			
	F. 26 +	69	115,44	10,34			
Okula A.	A. 1-5	105	29,41	6,67	4,22	,001	$F>A^*,B^{**},C^{**}$
	B. 6-10	137	30,51	6,57			
	C. 11-15	71	30,09	6,06			
	D. 16-20	43	31,23	5,63			
	E. 21-25	19	33,42	6,47			
	F. 26 +	69	33,33	5,51			
Öğretim İşl. A.	A. 1-5	105	29,69	4,22	6,65	,000	$F>A^*, B^*$
	B. 6-10	137	27,41	4,49			
	C. 11-15	71	28,22	3,45			
	D. 16-20	43	29,23	3,36			
	E. 21-25	19	27,84	6,82			
	F. 26 +	69	30,15	2,64			
Mesleğe A.	A. 1-5	105	23,54	4,82	4,41	,001	$F>A^*$
	B. 6-10	137	24,54	4,47			
	C. 11-15	71	24,70	3,95			
	D. 16-20	43	25,16	4,18			
	E. 21-25	19	24,68	5,68			
	F. 26 +	69	26,66	3,33			
Çalışma Grubuna A.	A. 1-5	105	20,87	4,91	9,03	,000	$E>A^{**}$ $F>A^*, B^*$
	B. 6-10	137	22,54	4,63			
	C. 11-15	71	22,90	4,44			
	D. 16-20	43	23,83	4,34			
	E. 21-25	19	24,05	5,58			
	F. 26 +	69	25,28	2,87			

Tablo 4.49’da görüldüğü gibi örgütsel adanmışlık düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını

belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar, adanma ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutlarda $p<.01$ düzeyindedir. Bu farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığına bakıldığında genel olarak 26 ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine; 1-5, 6-10 ve bazı boyutlarda 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmektedir. Biraz daha açacak olursak tabloda da görüleceği gibi, yüksek kıdeme sahip olan (26 ve üstü) öğretmenlerin toplam örgütsel adanmışlık düzeyleri 1-5, 6-10 ($p<.01$ düzeyinde) ve 11-15 ($p<.05$ düzeyinde) yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bu farklılık okula adanma alt boyutunda da (6-10; $p<.05$ düzeyinde) geçerlidir. Öğretim işlerine adanma alt boyutunda ise 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhine bir farklılık bulunmamakta ancak diğer farklılıklar aynı düzeyde korunmaktadır.

Son olarak mesleğe ve çalışma grubuna adanma alt boyutlarına bakıldığında yine ileri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve çalışmakta oldukları grup arkadaşlarına yeni öğretmenlere göre daha fazla adandıkları görülmektedir. Mesleğe adanma düzeyinde 26 ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmenler, 1-5 yıllık öğretmenlerden ($p<.01$ düzeyinde) ve bununla birlikte çalışma grubuna adanma düzeyinde hem 1-5 ($p<.01$ düzeyinde), hem de 6-10 yıllık öğretmenlerden ($p<.01$ düzeyinde) daha fazla adanmışlık göstermektedirler. Ayrıca farklı olarak 21- 25 yıllık öğretmenler çalışma gruplarına 1-5 yıllık öğretmenlerden anlamlı düzeyde fazla adanmaktadır ($p<.05$ düzeyinde). Sonuç olarak yeni öğretmenler tüm boyutlarda daha düşük düzeyde adanmışlık göstermektedir.

Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Örgütsel adanmışlık düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların kurum kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.50’de verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi mesleğe adanma alt boyutu dışında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık tüm boyutlarda, altı yıl ve daha uzun süredir aynı kurumda çalışmakta olan öğretmenlerin lehinedir.

Altı yıl ve daha uzun süredir aynı kurumda çalışmakta olan öğretmenlerin çok boyutlu adanmışlıkları 0-2 yıldır aynı kurumda çalışmakta olan öğretmenlerden okula adanma boyutunda $p<.05$, diğer boyutlarda ise $p<.01$ anlamlılık düzeyinde, 3-5 yıldır aynı kurumda çalışmakta olan öğretmenlerden ise toplam adanmışlık puanları düzeyinde $p<.01$, diğer boyutlarda ise $p<.05$ anlamlılık düzeyinde yüksektir. Diğer taraftan, farklı kıdem gruplarındaki tüm öğretmenler öğretmenlik mesleğine aynı düzeyde adanmaktadırlar.

Tablo 4.50. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Adanma T.	A. 0-2 Yıl	173	103,06	16,06	11,28	,000	C>A*, B*
	B. 3-5 Yıl	125	105,38	17,19			
	C. 6 + Yıl	146	111,32	13,90			
Okula A.	A. 0-2 Yıl	173	30,16	6,46	5,28	,005	C>A**, B**
	B. 3-5 Yıl	125	30,11	6,79			
	C. 6 + Yıl	146	32,21	5,64			
Öğretim İşl. A.	A. 0-2 Yıl	173	27,09	4,28	11,71	,000	C>A*, B**
	B. 3-5 Yıl	125	27,92	4,41			
	C. 6 + Yıl	146	29,31	3,54			
Mesleğe A.	A. 0-2 Yıl	173	24,26	4,43	2,90	,056	-
	B. 3-5 Yıl	125	24,56	4,68			
	C. 6 + Yıl	146	25,43	4,16			
Çalışma Grubuna A.	A. 0-2 Yıl	173	21,54	4,81	15,33	,000	C>A*, B**
	B. 3-5 Yıl	125	22,79	4,82			
	C. 6 + Yıl	146	24,36	3,84			

* $p<0,01$; ** $p<0,05$

Okulun Algılanan İmkânları Değişkenine Göre Örgütsel Adanmışlık Puanları

Örgütsel adanmışlık düzeyi ölçeği toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların çalışılan okulların imkanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4.51.'de verilmiştir. Tablodan da görüleceği gibi tüm grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar, adanma ölçeği toplam puanı ve tüm alt boyutlarda $p<.01$ düzeyindedir. Bu farklılığın hangi alt gruplardan kaynaklandığına bakıldığında tablodan da görüldüğü gibi, genel olarak imkanları daha iyi olan okullarda çalışan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Başka bir

ifade ile çalışmakta oldukları okulların imkanlarının iyi olması öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 4.51. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Adanma T.	A. Çok İyi	87	115,94	13,21	31,24	,000	A>B*,C*,D* B>C*, D*
	B. İyi	209	108,33	14,29			
	C. Orta	126	99,29	16,00			
	D. Zayıf	20	90,40	15,33			
Okula A.	A. Çok İyi	87	35,33	5,37	47,78	,000	A>B*,C*,D* B>C*, D* C>D*
	B. İyi	209	31,61	5,39			
	C. Orta	126	27,73	5,37			
	D. Zayıf	20	22,65	6,03			
Öğretim İşl. A.	A. Çok İyi	87	29,97	3,44	17,48	,000	A>B**,C*,D* B>C*, D**
	B. İyi	209	28,49	3,80			
	C. Orta	126	26,41	4,50			
	D. Zayıf	20	26,50	4,50			
Mesleğe A.	A. Çok İyi	87	26,04	4,09	10,81	,000	A>C*, D* B>D* C>D**
	B. İyi	209	25,10	4,06			
	C. Orta	126	23,79	4,62			
	D. Zayıf	20	20,80	5,33			
Çalışma Grubuna A.	A. Çok İyi	87	24,58	4,23	9,68	,000	A>C* B>C*
	B. İyi	209	23,11	4,45			
	C. Orta	126	21,34	4,79			
	D. Zayıf	20	21,45	5,18			

*p<0,01; **p<0,05

4.3.2 Öğretmenlerin Kendi Algıları Boyutunda Yıldırma Eylemlerini Yaşama Durumlarına Göre Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanların Analizi

Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından alınan puanların öğretmenlerin kendi algıları boyutunda yıldırma eylemlerini yaşama durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.52’de verilmiştir. Bu tablodan da görüleceği gibi adanma ölçeği toplam puanları ile okula ve mesleğe adanma alt boyutlarından alınan puanların ortalamaları arasındaki fark isttistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar, adanma ölçeği toplam puanı ve diğer alt boyutlarda p<.01 düzeyindedir.

Söz konusu farklılıkların hangi alt gruplardan kaynaklandığına bakıldığında, farklılıkların yıldırma eylemlerine hiç maruz kalmamış öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.52. Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Öğretmenlerin Kendi Algıları Boyutunda Yıldırma Eylemlerini Yaşama Durumlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Değişken	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Adanma T.	A. M. Kalıyorum	100	103,36	17,33	7,77	,000	C>A** C>B*
	B. Tanıgım	41	99,82	15,40			
	C. M. Kalmıyorum	304	108,40	15,41			
Okula A.	A. M. Kalıyorum	100	29,28	6,59	12,90	,000	C>A*,B*
	B. Tanıgım	41	27,46	5,72			
	C. M. Kalmıyorum	304	31,80	6,13			
Öğretim İşl. A.	A. M. Kalıyorum	100	27,51	4,57	1,80	,165	-
	B. Tanıgım	41	27,53	3,89			
	C. M. Kalmıyorum	304	28,32	4,09			
Mesleğe A.	A. M. Kalıyorum	100	24,25	5,01	5,32	,005	C>B**
	B. Tanıgım	41	22,92	5,12			
	C. M. Kalmıyorum	304	25,13	4,05			
Çalışma Grubuna A.	A. M. Kalıyorum	100	22,32	4,88	2,07	,127	-
	B. Tanıgım	41	21,90	4,85			
	C. M. Kalmıyorum	304	23,13	4,55			

*p<0,01; **p<0,05

Başka bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kalmayan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri yıldırma eylemlerine bizzat maruz kalmış ya da tanıklık etmiş olan öğretmenlerden yüksektir. Ayrıca çalışmakta oldukları okulda yıldırma eylemlerine maruz kalmayan öğretmenler okullarına, bu davranışlar dizisine bizzat maruz kalmış veya bu sürece tanıklık ederek dolaylı olarak etkilenmiş olan öğretmenlerden daha çok adanmaktadır (p<.01 düzeyinde). Diğer yandan mesleğe adanma alt boyutu ile ilgili soruların analizi neticesinde, yıldırma eylemlerine maruz kalmayan öğretmenlerin bu eylemlere tanıklık eden öğretmenlere kıyasla mesleklerine daha çok adanmış oldukları görülmektedir (p<.05 düzeyinde).

4.3.3 Öğretmenlerin Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden Almış Oldukları Toplam Puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği ve Bu Ölçeğin Alt Boyutlarından Almış Oldukları Puanlar Arasındaki İstatistiksel İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Analizler

Tablo 4.53. Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	n	r	p
İcitic Davranışlar Örgütsel Adanma	100	-0,265	0,008

Tablo 4.53.'den de görüldüğü gibi, Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden alınan puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0,265$; $p<.01$). Başka bir ifade ile yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine uğrayan öğretmenlerin, örgütsel adanmışlık düzeyleri düşüktür.

Tablo 4.54. Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Okula Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	n	r	P
İcitic Davranışlar Okula Adanma	100	-0,257	0,010

Tablo 4.54'den de görüleceği gibi, Duygusal Yönden İcitic Davranışlar Ölçeğinden alınan puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Okula Adanma alt boyutundan alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=0,257$; $p<.01$). Başka bir ifade ile yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine uğrayan öğretmenlerin, çalışmakta oldukları okula adanma düzeyleri düşüktür.

Tablo 4.55. Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Öğretim İşlerine Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	n	r	p
İncitici Davranışlar Öğretim İşlerine A.	100	-0,89	0,377

Tablo 4.55’den de görüleceği gibi, Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden alınan puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Öğretim İşlerine Adanma alt boyutundan alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğretim işlerine olan adanmışlıkları, maruz kaldıkları yıldırma eylemlerine bağlı değildir. Yıldırma eylemlerine maruz kalan ve kalmayan öğretmenler öğretim işlerine aynı düzeyde adanmaktadır.

Tablo 4.56. Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Öğretmenlik Mesleğine Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	n	r	p
İncitici Davranışlar Mesleğe Adanma	100	-0,268	0,007

Tablo 4.56’den görüleceği gibi, Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden alınan puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutundan alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonucunda, söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0,268$; $p<.01$). Başka bir ifade ile yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine uğrayan öğretmenlerin mesleklerine adanma düzeyleri düşüktür.

Tablo 4.57. Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlar İle Çalışma Grubuna Adanma Düzeyi Alt Boyutundan Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	n	r	p
İncitici Davranışlar Gruba Adanma	100	-0,233	0,020

Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeğinden alınan puanlar ile Örgütsel Adanmışlık Ölçeği Çalışma Grubuna Adanma alt boyutundan alınan toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçları tablo 4.57’de verilmiştir. Bu tablodan da görüldüğü gibi söz konusu ölçeklerden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0,233$; $p<.05$). Başka bir ifade ile yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine uğrayan öğretmenlerin, birlikte çalışmakta oldukları gruba olan adanmışlık düzeyleri düşüktür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ ve TARTIŞMA

5.1.1 Öğretmenlerin Kendi Algıları Boyutunda Yıldırma Eylemlerine Maruz Kalma ve Tanık Olma Oranlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Seçilen örneklem grubundaki öğretmenlerin kendi algıları boyutunda yaklaşık %32'sinin çalıştığı ortamda yıldırma eylemlerinin yaşandığı görülmektedir. Araştırma sonucumuz eğitim sektöründe çalışan öğretmenlerin yaklaşık %30'unun yıldırma eylemleri ile karşılaştığını ve yaklaşık %20'sinin de bizzat yıldırma eylemlerinin mağduru olduğunu göstermektedir. Araştırma için seçilen evrende yaklaşık olarak 60.000 öğretmen olduğu göz önüne alınırsa, sadece İstanbul genelinde 12.000 öğretmenin bu eylemlerin mağduru olduğu; yaklaşık olarak 6.000 öğretmenin ise bu eylemlere tanıklık ettiği tahmin edilmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; İngiltere'de yapılan bir araştırmada çalışanların %50'si, İsveç'teki çalışanların ise %25'i çalışma yaşamlarının herhangi bir anında yıldırma mağduru olduklarını belirtmişlerdir. Yine İstanbul genelinde sanayi şirketleri üzerinde yapılan bir çalışmada yıldırma mağduru olan iş gücü oranının %59 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitim sektöründeki %42'lik oran anlamlı olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, şu anda çalışmakta oldukları okulda yıldırma mağduru olan öğretmenlerin %30'unun geçmişteki iş yaşantılarında da aynı eylemlere bizzat maruz kaldıkları görülmüştür. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda geçmişte yıldırma mağduru olma algısı ile şu anda yıldırma mağduru olma algısı arasında anlamlı bir bağıntı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamlı sonuç, yıldırma eylemlerine uğramakta olduğunu düşünen kişilerin, bu düşüncelerinin altında, kendi algıları ile ilgili öznel bir sebebin olabileceğini göstermesi açısından önemlidir.

5.1.2 Yıldırma Mağduru Olmuş Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma Eylemlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kendi algıları boyutunda yıldırma eylemlerine maruz kalmış olan öğretmenlerin, söz konusu algılarının cinsiyet, yaş, medenî durum, eğitim düzeyi, çalışma şekli, branş, kıdem, çalışılan okul türü ve okulun algılanan imkanları gibi değişkenlere bağlı olmadığı; öğretmenlerin bu algısını etkileyen tek demografik değişkenin söz konusu kurumdaki çalışma süresi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, 3-5 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenlerin yıldırma eylemlerine maruz kalma algılarının, okuldaki kıdemi daha az olan öğretmenlerin algılarından daha kuvvetli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konu ile ilgili alanyazın, incitici davranışların yıldırma eylemi olarak kabul edilmesi için davranışın uzunca bir süre sistematik olarak devam etmesi gerektiğini söylemektedir. Bu bağlamda 0-2 yıl süre ile işyerinde çalışan kişilerin yıldırma algısının az olması alanyazın ile uyumludur. Bu evrede kişinin bulunduğu kurumu tanıma ve anlama döneminde olduğu kabul edilebilir. 6 yıl ve üzeri süredir aynı okulda çalışmakta olan öğretmenlerin 3-5 yıldır çalışanlara göre yıldırmaya uğrama algılarının düşük olması ise, yıldırma mağduru olmuş olanların bu süre içinde başka bir kuruma geçmiş olma olasılıkları ile açıklanabilir. Öğretmenlerin yer değiştirebilmeleri için bulundukları kurumda iki yıl süre ile çalışma zorunlulukları olduğu düşünülürse, bu eylemlere maruz kaldığını düşünen bir öğretmenin bu süre içinde yer değiştirmiş olması muhtemeldir.

Öğretmenlerin “Duygusal Açıdan İncitici Davranışlar” ölçeğinden aldıkları puanlar analiz edildiğinde, öğretmenlerin yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları ancak maruz kalma düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin çok yoğun ve sistemli bir yıldırmaya maruz kalmadıkları söylenebilir.

Ölçeğin puanları demografik özelliklere göre analiz edildiğinde, sadece kadın ve erkek öğretmenlerin yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeylerinin anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Diğer demografik değişkenler, öğretmenlerin yıldırma eylemlerine uğrama düzeylerinde etkili olmamaktadır. Söz konusu farklılık erkek öğretmenlerin aleyhine gerçekleşmiştir. Başka bir ifade ile erkek

öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları görülmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, genel olarak yıldırma eylemleri demografik değişkenler ile bağıntılı değildir. Konu ile ilgili alanyazında da, yıldırma eylemlerinin cinsiyet, meslek ya da başka demografik niteliklerle sınırlı olmadığı belirtilmektedir (Davenport, 2003, s. 16; Einarsen ve Skogstad, 1996, s.190; Leymann ve Gustafsson, 1996, s.260; Namie, 2003, s.2; Leymann, 1996, s.175).

Diğer ülkelerde cinsiyetin yıldırma eylemlerine uğramada önemli bir değişken olmamasına karşılık Türkiye’de yapılan araştırmalarda ön plâna çıkması ve hatta erkeklerin aleyhine olması (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007, s.358) Türk toplumunun kültürel yapısının, kadına yönelik olan olumsuz tutum ve davranışlara hoşgörü göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum Türk kültüründe kadınlara karşı daha koruyucu bir tavrın hakim olduğunun bir göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırıcı davranışların türü analiz edildiğinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar; “sözünün kesilmesi”, “yaptığı işlerin haksızca eleştirilmesi” ve “başarılarının küçümsenmesi” şeklinde sıralanmaktadır. Bu öğretmenlerin en az karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar ise “rızası olmadığı bilindiği halde cinsel teklifler yapılması”, “herhangi bir yerine fiziksel yönden zarar verilmesi” ve “cinsel içerikli hareketler yapılması” biçiminde sıralanmaktadır.

Bu bağlamda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunlukla mesleki performanslarını hedef alan davranışlar ile yıldırıldıkları görülmektedir. Bu sonuca göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sıklıkla örgütsel tedbirler kullanılarak yıldırıldıkları görülmektedir (Leymann, 1996, s. 170; Zapf, Knorz ve Kulla, 1996, s. 225; Schuster, 1996, s. 310).

İlgili alanyazında öğretmenlerin, göz ardı edilerek, dışlanarak, şiddete maruz kalarak, suistimale uğrayarak, dedikodusu yapılarak, meslekî çabaları ve başarıları göz ardı edilerek, kişiye mesleki yeterliliklerinin altında görevler verilerek (Hoel ve diğerleri, 2004, s.380), etnik kökeni ya da doğum yerini vurgulayıcı imâlar yapılarak (O’Conner, 2004, s.111) yıldırıldıkları belirtilmektedir. Bu çalışmada da (Ek 2),

öğretmenlerin benzer davranışlar ile karşı karşıya oldukları görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışma, ilgili alanyazın ile tutarlılık göstermektedir.

Okullarda yıldırma eylemlerini uygulayan kişilerin cinsiyetleri ve pozisyonları ele alındığında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunlukla erkek yöneticiler tarafından yıldırmakta olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle örneklem grubunda bulunan öğretmenler yukarıdan aşağıya doğru (Vandekerckho ve Commers, 2003) yıldırma eylemlerine maruz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin en fazla okul yöneticileri tarafından yıldırmalarının nedeni, yöneticilerin liderlik stillerinden kaynaklanabilmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında Leymann (1993) ve Einarsen (1999) herhangi bir örgütte yıldırma yaşıyorsa, o örgüt yöneticisinin liderlik özelliklerinin yeterli olmadığını ileri sürmektedirler (Cemaloğlu, 2007, s.84). Otoriter örgüt yöneticilerinin işgörenlere daha fazla yıldırma yaptıkları ya da işgörenlerin yaşadıkları yıldırmaı çözmedikleri saptanmıştır (Einarsen, 1999). Ayrıca literatürde öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından ‘kendileri orada yokmuş gibi davranılarak’ ve ‘haksızca eleştirilerek’ yıldırdıkları görülmektedir (Dick ve Wagner, 2001, s.111). Ayrıca bazı okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yıldırmaya çalışıldığını görmezden gelerek ve öğretmenlerin bu konudaki şikayetlerini dikkate almayarak yıldırma eylemlerinin bir parçası haline geldikleri söylenebilir (O’Conner, 2004, s.111, aktaran: Gökçe, 2006)).

Öğretmenler, okul yöneticilerinden sonra en çok meslektaşları tarafından yıldırmaktadır. Bu sonuç ilgili alanyazın ile uyumludur. Öyle ki, öğretmenlerin meslektaşları tarafından ‘hakkında dedikodu yapılarak’ ve ‘toplantı gibi sosyal etkinliklerden dışlanarak’ yıldırdıkları ilgili alanyazında belirtilmektedir (Dick ve Wagner, 2001, s.247). Öğretmenlerinin kendi meslektaşları tarafından yıldırmalarının altında kıskançlık ve eğitim anlayışındaki farklılıklar yatabilmektedir (Waggoner, 2003, s.30).

5.1.3 Örgütsel Adanmışlık Düzeyi Ölçeği Puanlarının, Demografik Özelliklere ve Alt Boyutlarına Göre Analizlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin "Örgütsel Adanmışlık Düzeyi" ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna varılmıştır.

Örgütsel adanmışlık ölçeği toplam puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu bulgunun diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yapılan kaynak taramasında incelenen araştırmaların bazılarında, kadın çalışanların örgütsel adanmışlıklarının daha düşük olduğu saptanmış ve bu sonuç kadın çalışanların örgüt kimliklerinin yanı sıra, aile rollerini içeren ikinci bir kimliklerinin olmasına dayandırılmıştır (Kozacıoğlu, 2002, s.26- 28). Bazı araştırma sonuçlarına göre ise, kadın çalışanların yaşadıkları ayrımcılık sonucu işlerine erkek çalışanlardan daha çok bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kamer, 2001, s.28).

Örgütsel adanmışlık ölçeğinin öğretim işlerine ve mesleğe adanma alt boyutları ise cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifade ile, kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim işlerine erkek öğretmenlere göre kendilerini daha fazla adadıkları görülmektedir. Bu durum erkek öğretmenlerin ailenin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanmasından daha çok sorumlu olmasından dolayı, eğitim-öğretim dışı faaliyetlerde bulunuyor olmasından kaynaklanabilir. Yapılan bazı araştırmalardaki bulgular bu durumu destekleyecek şekilde mali gereksinmelerin, iş görenlerin örgütsel bağlılık ve performans ilişkisini etkilediğini, daha düşük mali gereksinim içindeki kişilerin, örgütsel bağlılık ve performans ilişkisinin de daha düşük olduğunu göstermiştir (Balay, 2000, s.51).

Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin Öğretmenlik Mesleğine Adanma alt boyutu medenî durum değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık evli öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile evli öğretmenler öğretmenlik mesleğine bekar öğretmenlere göre daha fazla adanmışlardır. Bu durum evli öğretmenlerin ailevi sorumlulukları nedeniyle, mesleklerine karşı ilkesel bir bağlılık geliştirmelerinden kaynaklanabilir.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ile Okula, Öğretim İşlerine ve Mesleğe Adanma alt boyutları çalışma şekli değişkenine göre farklılık göstermektedir. Tüm farklılıklar sözleşmeli çalışan öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile sözleşmeli çalışan öğretmenlerin çalışma grubuna adanma alt boyutu dışındaki adanmışlık düzeyleri kadrolu öğretmenlerden daha kuvvetlidir.

Ülkemizde kadrolu öğretmenler devlet güvencesi ile mesleklerine devam etmektedirler. Sözleşmeli öğretmenler ise daha çok özel okullarda görev almakta ve her yıl sözleşme yenilemektedirler. Bu bağlamda sözleşmeli çalışan öğretmenler, devamlılık bağlılığı (zorunlu olan bağlılık) davranışı gösterme eğilimi içinde olabilirler.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve tüm alt boyutları okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Tüm boyutlarda ve toplamda özel okulda çalışan öğretmenler resmî okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde adanmışlık göstermektedir.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek adanmışlık gösterme davranışları içinde olmalarının, çalışma şekli değişkeni irdelendiğinde belirtildiği gibi, devamlılık bağlılığı ile ilgili bir boyutunun olması söz konusu olabilir.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve tüm boyutları yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşı ilerledikçe daha fazla okula adanmaktadır. Örgütsel adanmışlık düzeyi açısından 47- 52 ile 53 yaş üstü öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları daha yüksektir. Başka bir ifade ile ileri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu sonuç ilgili alanyazın ile tutarlılık göstermektedir. Konu ile ilgili incelenen kaynaklar ve araştırmalarda yaş ile örgütsel adanmışlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu sonuç ileri yaşlardaki çalışanların daha olgun olmaları ve iş yerinde geçirdikleri zamanın daha fazla olmasına bağlanmaktadır (Allen ve Meyer, 1993, s. 26; Kamer, 2001, s. 28 ve Güven, 2006, s.11).

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları, okula adanma alt boyutu dışında eğitim değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okula adanma düzeyleri ise almış oldukları eğitime göre farklılaşmamaktadır.

Elde edilen bu sonuç ilgili alanyazın ile uyumludur. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, daha eğitilmiş bireylerin daha zor tatmin edilebilecek beklentiler taşımasından kaynaklanan düşük bağlılık; eğitim düzeyi daha düşük olan çalışanların ise alternatif iş imkanlarının daha kısıtlı olabilmesi nedeni ile daha yüksek bağlılık gösterebileceği belirtilmektedir (Mathieu ve Zajac, 1990; Kameron, 2001, s. 28).

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları, okula ve mesleğe adanma alt boyutu dışında branş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Boyutlar tek tek incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyinin sayısal, sözel ve yabancı dil öğretmenlerinden; rehber öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyinin ise sayısal ders grubu öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra sayısal ve sözel ders grubu öğretmenleri öğretim işlerine sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerden daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Ayrıca öğretim işlerine, yabancı dil öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden ve sınıf öğretmenleri de etkinlik dersi grubu öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde adanmaktadır. Genel olarak irdelendiğinde rehber öğretmenlerin öğretim işlerine adanma düzeyinin diğer branş gruplarına göre düşük olduğu söylenebilir. Son olarak sınıf öğretmenlerinin sayısal ders grubu öğretmenlerine göre ve sayısal ders grubu öğretmenlerinin ise rehber öğretmenlere göre birlikte çalışmakta oldukları gruba daha yüksek düzeyde adandıkları görülmektedir. Rehber öğretmenlerin hem öğretim işlerine hem de çalışmakta oldukları gruba daha düşük düzeyde adanmışlık göstermeleri, aktif olarak sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinin içinde olmamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca okullarda rehber öğretmen sayısının diğer branşlara oranla düşük olması, rehber öğretmenlerin daha bireysel kararlar almalarına ve çoğu kez çalışmalarını bireysel olarak yürütmelerine neden oluyor olabilir; sonuç olarak bu durum çalışma grubuna olan bağlılığı ve adanmışlığı azaltan bir faktör olarak ele alınıp, tartışılabilir.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve tüm alt boyutları kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Yapılan analizler özetlendiğinde yeni öğretmenlerin tüm boyutlarda daha düşük düzeyde adanmışlık gösterdikleri görülmüştür.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, elde edilen bu sonuçların diğer araştırmalar ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Mathiu ve Zajac (1990), kıdemin örgütsel adanmışlıkla pozitif yönde doğrusal bir ilişkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalar ve Bucharan (1996) tarafından geliştiren modele göre, çalışanlar çalışma hayatının ilk yıllarında güvenlik ihtiyaçları ve beklentileri arasında bir denge kurmaya çalışmakta, ikinci yıldan itibaren ise başarıma ve başarısızlık korkuları ile mücadele etmekte ve beşinci yıl itibari ile bağlılığın arttığı olgunluk aşamasını yaşamaya başlamaktadırlar (Kamer, 2001, s.28- 29).

Örgütsel Adanmışlık Ölçeği toplam puanları ve mesleğe adanma alt boyutu dışındaki tüm alt boyutları çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Altı yıl ve daha uzun süredir aynı kurumda çalışmakta olan öğretmenlerin öğretim işlerine, çalışma gruplarına ve okula daha yüksek düzeyde adanmışlık göstermektedir. Bu durumun sebebi, uzun süredir aynı kurumda çalışan öğretmenlerin iş süreçlerine ve kararlara katılımlarının daha yüksek olmasının yanı sıra, kurumunu tanıyan bu öğretmenlerin daha özerk ve güvenli davranışlar içine girmesi olabilir.

Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin toplam puanları ve tüm alt boyutları okul imkanı değişkenine göre farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık genel olarak imkanları daha iyi olan okullarda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Başka bir ifade ile; çalışmakta oldukları okulların imkanlarının iyi olması, öğretmenlerin çok boyutlu örgütsel adanmışlık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

5.1.4 Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırıcı Davranışlar İle Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, bu çalışmanın dayandırıldığı hipoteze uygun olarak, yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyi ile örgütsel adanmışlık düzeyi arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, yüksek düzeyde yıldırma eylemlerine maruz kalan öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin

daha olumsuz etkilendiği; ya da örgütsel adanmışlık düzeyi düşük olan öğretmenlerin yıldırma eylemlerine daha çok uğradığı sonucuna ulaşılabilir.

Alanyazın incelendiğinde birinci sonucun daha olası olduğu görülmektedir. Şöyle ki: ilgili literatürde, yıldırma eylemlerine uğrayan kurbanların, yüksek duygusal zekaya sahip olması, parlak bir akademik kariyerinin olması (Çobanoğlu, 2005, s.52-60), kıskançlık, iş anlayışlarındaki farklılıklar, saldırganın kendi eksiklerini örtbas etme çabası (Leymann, 1996, s.28), mağdurun bazı demografik farklılıkları, mağdurun ve saldırganın bazı kişisel bozuklukları yıldırma eylemlerinin sebebi olarak gösterilmektedir. Ancak araştırma sürecinin zorluğundan dolayı insanların kişilik özellikleri ile yıldırma kurbanı olmaları arasında da bir ilişki olup olmadığı bilimsel olarak ortaya koyulamamıştır. Görüşme yöntemi ile yapılan yıldırma araştırmalarında daha ziyade başarılı, akıllı, işine önem veren, duygusal zekası yüksek, duyarlı, şüpheli, kendine güvenleri az ve sosyal olaylarda endişeli insanların yıldırma mağduru olduğu görülmüştür. Davenport ve arkadaşları (2003, s.52), tarafından, görüşme yaptıkları kişilerin ortak özelliklerinin çalıştıkları yere bağlı ve yaptıkları işle özdeşleşmiş olan kişiler olduğu belirtilmiştir. Onların düşüncesine göre, bu kişiler ürettikleri yeni fikirlerin diğerlerini rahatsız etmesi nedeniyle yıldırma davranışlarının hedefi olmakta ve yüksek mevkilere tehdit oluşturdıkları için seçilmektedirler.

Bu bilgiler ışığında, aralarındaki neden - sonuç ilişkisi doğrusal olmayan yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık kavramlarının birbiri ile olan ilişkilerinde; yüksek adanmışlık düzeyini bir neden, yıldırma eylemlerini bu durumun sebep olduğu bir süreç, düşük adanmışlık düzeyini de bu sürecin bir sonucu olarak algılamak mümkündür.

Örgütsel adanmışlığın alt boyutları ele alındığında, Öğretim İşlerine Adanma alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda yıldırma eylemlerine uğrayan çalışanların adanmışlıklarının daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile yıldırma eylemlerine maruz kalan öğretmenler okullarına, öğretmenlik mesleğine ve birlikte çalışmakta oldukları gruba daha az adanmaktadır. Öğretmenlerin öğretim işlerine adanma düzeyleri ise maruz kaldıkları yıldırma eylemlerine bağlı değildir.

Daha önce de belirtildiği gibi, ilköğretim okulu öğretmenleri genel olarak yöneticileri ve meslektaşları tarafından yıldırılmaktadır. Öğrenciler ve diğer astlar tarafından yıldırma eylemlerine maruz kalma düzeyi yüksek değildir. Öğretim işleri ve sınıf ortamındaki etkinlikler öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ile ilgili olduğundan, öğretmenlerin okulda yaşadıkları sorunların, sınıf ortamına yansımaması mümkündür.

Ayrıca yıldırma eylemlerini bizzat yaşamadıkları halde, çalışma ortamında böyle bir duruma tanıklık etmiş olmaları da öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çalışmakta oldukları okulda yıldırma eylemlerine maruz kalmayan öğretmenler, bu davranışlara bizzat maruz kalmış ya da bu sürece tanıklık ederek dolaylı olarak etkilenmiş olan öğretmenlerden daha yüksek adanmışlık göstermektedirler. Diğer yandan mesleğe adanma alt boyutu ile ilgili soruların analizi neticesinde, yıldırma eylemlerine maruz kalmayan öğretmenlerin bu eylemlere tanıklık eden öğretmenlere kıyasla mesleklerine daha çok adanmış oldukları görülmektedir.

Sonuçlar göstermektedir ki; okullarda öğretmenlere yönelik yıldırma eylemleri çok yoğun ve sistematik olmamakla birlikte yaşanmaktadır. Bununla birlikte yaşanan ya da tanıklık edilen bu eylemler ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeyleri arasında yüksek derecede anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. Bu anlamda bir eğitim kurumunun etkililiği ve verimliliğinde en önemli unsurlardan biri olan öğretmen adanmışlığını azaltıcı bir faktör olarak karşımıza çıkabilen yıldırma eylemlerinin doğru tanımlanması, önlenmesi ve yıldırma mağduru olan öğretmenleri koruyucu önlemler alınması her düzeyde eğitim yöneticilerinin ve kanun koyucuların dikkatle ele alması gereken bir konudur. Böylelikle eğitim kurumlarının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin verimliliği artabilecek olup, eğitimde kalite arayışlarındaki eksik olan bir nokta kapatılabilecektir.

5.2 ÖNERİLER

Araştırma sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

Yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda çok yoğun ve sistematik olmamakla birlikte yıldırma eylemlerine maruz kaldıkları ya da bu

olumsuz sürece tanıklık ettikleri ve yıldırma eylemlerinin çoğunlukla okul yöneticileri tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada okul yöneticileri bilinçli olarak öğretmenlere yıldırma uyguluyor olabilecekleri gibi sergiledikleri bu davranışların öğretmenler üzerindeki yıldırıcı etkilerinin ya da doğabilecek ciddi sonuçların farkında olmayabilirler. Bu nedenle okul yöneticilerinin konu ile ilgili bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Bilgi sahibi olan yöneticiler önlemler konusunda daha yapıcı ve etkili davranabileceklerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin de yıldırma eylemleri, korunma yolları ve haklarını arama yöntemleri konusunda bilgilendirilmesi gerekir. Bu noktada, yaşanan olayların bildirim usullerinin ve işlem basamaklarının mağdur olan öğretmenin lehine olacak şekilde kolaylaştırılması gerekmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin konu ile ilgili bilgilendirilmelerinde okul- üniversite iş birliği ya da milli eğitim müdürlükleri kapsamında, yıldırma eylemleri üzerine seminerler ve konferanslar düzenlenmesi gerekir.

Yıldırma eylemlerinin önlenmesi ve mağdur olan öğretmenlerin korunmasında hukukçulara ve eğitim yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Öncelikle “İş Yerinde Yıldırma Eylemleri” gerçeği kabul edilmeli ve iş kanunları arasına, mağdur olan çalışanları koruyan ve gerektiğinde yıldırma eylemlerini önleme konusunda etkili davranmayan yöneticileri de sorumlu duruma getirebilecek yasalar yerleştirilerek, kurumlar karşı tedbir almaya teşvik edilmelidir.

Okullarda şiddeti önleme eylem plânları kapsamına, duygusal bir şiddet türü olan yıldırma eylemleri de dahil edilmeli ve okul kapsamında etik sözleşmeler imzalanarak, yıldırma eylemleri ile mücadele edilmelidir.

Yıldırma eylemlerinin kayıt altına alınması ve iyileştirme çalışmalarının yapılması adına okullarda belirli aralıklar ile “kapsamlı” memnuniyet değerlendirme anketleri uygulanmalı ve sonuçlar değerlendirilerek gerekli önlemler alınmalıdır.

Sözleşmeli çalışan öğretmenlerin tüm boyutlarda daha yüksek adanmışlık gösterdiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu bağlamda resmî kurumlardaki kadro anlayışına dayalı iş yöntemleri yeniden gözden geçirilmelidir.

Okullarının imkanlarını iyi olarak algılayan öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının yüksek olması, çalışılan kurumun kaliteli bir ortama sahip olmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda okulların fizikî ve sosyal olanakları iyileştirilmelidir.

Genç öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin daha düşük olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu sebeple genç öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerini arttırıcı eğitimlere, sosyal etkinliklere ve etkili rehberlik çalışmalarına yer verilmelidir.

Yıldırma mağdurlarının yanı sıra sürece tanıklık eden öğretmenlerin de mesleklerine adanmışlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle tanık olan öğretmenlerin bakış açıları üzerine de araştırmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada, okullarda yaşanan yıldırma eylemleri ile bu eylemlerin öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Ancak şu anda yıldırma eylemlerine maruz kaldığı düşüncesinde olan öğretmenlerin bu algıları ile, geçmişte de yıldırma mağduru olmuş olma algılarının arasında anlamlı bir bağıntı olması, yıldırma mağduru olduğunu düşünen bir kişinin bu düşüncesinin altında öznel bir boyutun da söz konusu olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle yaşanan yıldırma eylemlerinin, mağdurların kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemeye yönelik, daha derin ve geniş araştırmalar yapılabilir.

Yukarıdaki gerekçeler doğrultusunda farklı öğretim basamaklarında görev yapan öğretmenlerin algılarına yönelik araştırmalar yapılabilir. Böylece konunun daha kapsamlı olarak anlaşılması sağlanacaktır. Bu doğrultuda özellikle yüksek öğretim seviyesinde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda benzer çalışmaların yürütülmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKLAR

Akyön, V. (2008). İş yerinde Şiddete (Workplace Violence) Karşı Çalışanların Bireysel Çatışma Yönetimi Yaklaşımları: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma. *Öneri Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 163- 175.

Aktop, N. G. (2006). *Anadolu üniversitesi Öğretim Elemanlarının Duygusal Tacize İlişkin Görüşleri ve Deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Allen, N.J. ve Meyer, J.P. (1993). Organizational Commitment: Evidence of Career Stage Effects?. *Journal of Business Research*, 26, 49- 61.

Aytaç, S., Bayram, N. ve Bilgel, N. (2005). Çalışma Yaşamında Yeni Bir Baskı Aracı: Mobbing. *13. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye’de Resmî Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma), 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.

Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemlerinin Cinsiyet Yönünden İrdelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 345- 362.

Crawford, N. (1997). Bullying at Work: A psyshoanalytic perspective. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7 (42), 361- 371.

Çakır, B. (2006). *İş Yerindeki Yıldırma Eylemlerinin (Mobbing), İştten Ayrılmalara Etkisi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing: İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Davenport, N., Schwartz, R. D., Elliott, G. P., Vidali, S. (2003). *Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz*. (Osman Cem Öner, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık A. Ş.

Dick R., Wagner, U. (2001). Stres and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 243- 259.

Dikmen, A. (2005). *Workplace Bullying/ Mobbing And Its Effects On Intention to Leave The Organization*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Einarsen, S. ve Skodstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organisations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 185-201.

Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 1 (2), 20.

Einarsen, S. (2000). Harassment And Bullying at Work: A Review of the Scandinavian Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5 (4), 379-401.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (7. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Ertürk, A. (2005). *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Ortamında Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemleri (Ankara İli İlköğretim Okulları Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gerberich, S. G. (2004). An Epidemiological Study of The Magnitude and Consequences of Work Related Violence: The Minnesota Nurses Study. *Occupational and Environmental Medicine*, 65 (8), 495- 513.

Gökçe Toker, A. (2006). *İş Yerinde Yıldırma: Resmî ve Özel İlköğretim Okulları Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Greenberg, J. ve Baron, R. A. (2000). *Behavior in Organizations* (7 th edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.

Güven, M. (2006). *Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hoel H., Faragher B., Cooper, C. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, (3), 367- 387.

Hubert, A.ve Veldhoven, M. (2001). Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 415-424.

Jacobs, Judy L. (2005). *The employee's experience of workplace violence: An exploratory study of the relationship of workplace violence and post-traumatic stress disorder*. PhD, Union Institute and University.

Juul, Kristen D. (1990). Mobbing in the Schools. Scandinavian Initiatives in the Prevention and Reduction of Group Violence among Children. 20pp. (ED326024) www.eric.ed.gov web adresinden edinilmiştir.

Kamer, M. (2001). *Örgüte Güven, Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keashly, L. (1998). Emotional abuse in the workplace conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1, 85- 117.

Kozacıoğlu, R. (2002). *The Relationship Of Organizational Commitment And Work Rewards With Organizational Citizenship Behavior*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kramen, A. J. (2002). *Emotional regulation and emotional abuse: Can an abusive workplace be avoided?*. PhD, The University Of Akron.

Kudielka, M. B. ve Kern, S. (2004). Cortisol day profiles in victims of mobbing (bullying at the work place): preliminary results of a first psychobiological field study. *Journal of Psychosomatic Research*, 56, 149- 150.

Kutlu, F. (2006). *İşyerinde Duygusal Taciz' in (Mobbing) Çalışanın Tükenmişliği Üzerine Etkisi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lemons, A. M., ve Jones, A. C. (2001). Procedural justice in promotion decisions: Using perceptions of fairness to build employee commitment. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (4), 268- 279.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165- 184.

Leymann, H. ve Gustafsson, (1996). Mobbing at Work and the Development of Post-traumatic Stress Disorders. *European Journal Of Work Organizational Psychology*, 5 (2), 251- 275.

Mathieu, I. ve Zajac, D. (1990). A Review and Meta- Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171- 194.

Matthiesen, S. B. ve Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*. 32 (3), 335- 356.

Meyer, S. (2004). Organizational Response to Conflict: Future Conflict and Work Outcomes. *Social Work Research*, 28 (5), 214- 238.

Namie, G. (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal*, Nov- Dec., 1-6.

Niedl, K. (1996). *Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 239-249.

Onbaş, N. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Örgütlerindeki Duygusal Şiddete İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

O'conner, H. (2004). Bullying Staff in School (Gökçe, 2006'dan alıntıdır).

Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.

Pillai, R., Schriesheim, C. A. ve Williams, E. S., (1999). Fairness Perceptions And Trust As Mediators For Transformational And Transactional Leadership: A Two-Sample Study. *Journal Of Management*, 25, 901.

Rayner, C. (1997). Bullying at Work After Andrea Adams. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 177- 180.

Rothland, M. (2003). Mobbing in Schools [Abstract]. *Zeitschrift fur Padagogik*, 49 (2), 235- 253.

Sablynski, C. John. (2002). *The effects of attributions and perceived organizational response on observers of workplace bullying*. PhD, University Of Washington.

Sağlam, A. Ç. (2006). İlköğretim Okullarında Mobbing (Duygusal Şiddet) Eylemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *15. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Muğla Üniversitesi.

Sarıdere, U. ve Doyuran, Ş. (2004). Eğitim örgütlerinde Örgütsel Bağlılığın İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Schuster, B. (1996). Rejection, Exclusion and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1 (4), 297- 317.

Sheehan, M., Barker, M. ve Rayner, C. (1999). Applying strategies for dealing with workplace bullying. *International Journal of Manpower*, 20, 50-56.

Tan, B. U. (2005). *İşyerinde Rekabetin Neden Olduğu Psikolojik Baskılar ve İşyerinden Uzaklaştırma (Mobbing)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

The Penguin: English Dictionary (2 nd Edition). (2003). Slovakia: Penguin Books.

Tınaz, P. (2006). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.

Tutar, H. (2004). İşyerinde Psikolojik Şiddet Sarmalı: Nedenleri ve Sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (2).

Uzunçarşılı, Ü. Ve Yoloğlu, N. (2007). Mobbing/ İş Yerinde Duygusal Taciz: Ulusal ve Uluslararası Boyutu İle Çatışma Yüklü Bir İletişim Biçimi. *Öneri Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 183- 190.

Vandekerckhove Wim, Commers M. S. Ronald. (2003). Downward Workplace Mobbing: A Sign Of the Times?. *Journal of Business Ethics*, 45, 41- 50.

Vartia, M. (1996). The Sources of Bullying – Psychological Work Environment and Organizational Climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 203-214.

Waggoner, C. (2003). Teachers Behaving Badly. *American School Board Journal*, 190 (8), 29- 31.

Yıldırım, T. (2008). *İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Yönetici İlişkilerinde Yıldırma ve Etkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nicel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ö. (2002). *Örgütsel Bağlılık ve Yönetimin Çalışanlara Karşı Ahlâkî Sorumluluğunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Tekstil Sektöründe Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yolaç, G. (2008). Satış Elemanlarının Örgütsel Bağlılığı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Öneri Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 155- 161.

Yücetürk, E. Elif. (2002). Örgütlerde Durdurulamayan Yıldırma uygulamaları: Düş mü? Gerçek mi?. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi.

Yücetürk, E. Elif. (2003). Bilgi Çağında Örgütlerin Görünmeyen Yüzü: Mobbing. *2. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Kocaeli Üniversitesi.

Zapf, D., Knorz, C. ve Kulla, M. (1996). On the relationship between Mobbing Factors, and job Context, Social Work Environment and Health Outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 215- 237.

Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personel causes of mobbing/ bullying at work. *European Journal of work and organizational Psychology*, 2, 70- 85.

Zapf, D. Ve Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice- an introduction. *European Journal of Work And Organizational Psychology*, 10 (4), 369- 373.

EKLER

EK 1 ÖLÇME ARACI

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,

İş yerinde yaşanan duygusal açıdan incitici davranışlar ve bu davranışların bireylerin örgütsel algıları üzerindeki etkisi ile ilgili yapmakta olduğum araştırma kapsamında aşağıdaki anket formu oluşturulmuştur. Sorulara vereceğiniz yanıtlar, bu araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır. İstenilen bilgiler yalnızca araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak olup kesinlikle başkası tarafından görülmeyecektir. Bu nedenle soruları cevapladıktan sonra sizlere soru formu ile birlikte verilen **zarfı kapatınız** ve **ankete isim yazmayınız**. Cevaplarınızın gerçek görüşlerinizi yansıtmaması araştırmanın **geçerliliği** bakımından büyük önem taşımaktadır. Lütfen bütün cümleleri okuyunuz ve **hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız**. **Boş bırakılan sorular anketi geçersiz kılmaktadır.**

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için içtenlikle teşekkür ederim.

Emine Gülru (ALPER) APAK

Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

a) Şu anda çalışmakta olduğunuz okulda; kişiyi yıpratmak, engellemek veya kişiden tepki almak gibi amaçlarla; **sürekli, tekrarlı ve bilinçli** olarak kişiyi kışkırtan, korkutan, **yıldıran**, rahatsız eden, baskı altında hissettiren gibi duygusal yönden incitici davranışlara;

1. () Bizzat maruz kalmaktayım. (Bu seçeneği işaretlediyseniz aşağıdaki soruları ve anketin tümünü yanıtlayınız.)

2. () Bizzat maruz kalmıyorum ancak başkasına yapıldığına tanık olmaktayım. (Bu seçeneği işaretlediyseniz aşağıdaki soruları yanıtladıktan sonra sadece Bölüm I ve Bölüm III ü yanıtlayınız.)

***Hem maruz kalıp hem tanık oluyorsanız 1. Seçeneği dikkate alınız.**

3. () Böyle bir durumla karşı karşıya değilim. (Bu seçeneği işaretlediyseniz aşağıdaki sorulardan sadece “d)” şıkkını yanıtladıktan sonra Bölüm I ve Bölüm III ü yanıtlayınız.)

b) Maruz kaldığınız veya tanık olduğunuz bu eylemleri uygulayan kişinin cinsiyeti:

1. () Kadın 2. () Erkek 3. () Her ikisinde

c) Maruz kaldığınız veya tanık olduğunuz bu eylemleri uygulayan kişi veya kişilerin okuldaki pozisyonu:

1. () Yönetici/ müfettiş
2. () Öğretmen
3. () Görevli diğer personel / öğrenci veya veli
4. () Diğer (lütfen açıklayınız)

d) Daha önce çalıştığınız okul veya okullarda bu tür davranışlara **bizzat** maruz kaldınız mı?

1. () Evet
2. () Hayır

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız : a. () 23- 28 b. () 29- 34 c. () 35- 40
d. () 41- 46 e. () 47- 52 f. () 53 ve üstü
3. Medenî Durumunuz : a. () Evli b. () Bekar c. () Dul
4. Eğitim Düzeyiniz : a. () Yüksek okul b. () Üniversite c. () Yüksek Lisans
d. () Doktora e. () Diğer
5. Çalışma Şekliniz : a. () Kadrolu b. () Sözleşmeli c. () Ücretli
6. Branşınız : (Lütfen belirtiniz)
7. Meslekteki Kıdeminiz (Yıl) : a. () 1- 5 b. () 6- 10 c. () 11-15
d. () 16- 20 e. () 21- 25 f. () 26 yıl ve üstü
8. Çalıştığınız Okul Türü : a. () Resmî b. () Özel
9. Kaç Yıldır Bu Okulda Çalışmaktasınız? : a. () 0- 2 b. () 3- 5 c. () 6 yıl ve üzeri
10. Çalıştığınız Okulun İmkanları : a. () Çok iyi b. () İyi c. () Orta d. () Zayıf

BÖLÜM II

Bu bölümde, çalışmakta olduğunuz okulda size karşı, aşağıda yer alan davranışların tekrar etme sıklığını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Yaşadığınız duruma en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Duygusal Yönden İncitici Davranışlar	Gerçekleşme Sıklığı				
	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Çoğu kez	Her zaman
1. Okul etkinliklerinde aktif görevler almam engellendi.					
2. Kişisel ve mesleki gelişim sağlayabilecek etkinliklere katılmama izin verilmedi.					
3. Sözüm kesildi.					
4. Başkalarının yanında yüksek sesle azarlandım.					
5. Yaptığım işler haksızca eleştirildi.					
6. Başarılarım küçümsendi.					
7. Telefonla gereksiz yere veya kasıtlı aranarak rahatsız edildim.					
8. Sözle tehdit edildim.					
9. Yazılı tehditler aldım.					
10. Jestler, bakışlar ve imalar yoluyla, iletişim kurmam engellendi.					
11. Gelen telefonların haber verilmemesi vb, başkalarının bana ulaşması engellendi.					
12. Benimle konuşulmadı.					
13. Okul müdürü ile görüşmem engellendi.					
14. Öğretmenler odasında yanımda kimse oturmadı.					
15. Meslektaşlarımla iletişim kurmam engellendi.					
16. Ben ortama girdiğimde konuşmanın kesildi veya konu değiştirilirdi.					
17. İş dışı toplantı veya sosyal faaliyetlerden dışlandım.					
18. Herhangi bir ortamda “yokmuşum” gibi davranıldı.					
19. Özgüvenimi veya itibarımı olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlandım.					
20. Çabalarım yağcılık, kıyakçılık olarak değerlendirildi.					
21. İşle ilgili aldığım kararlar yanlışmış gibi sorgulandı.					

Duygusal Yönden İciti Davranışlar	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Çogu kez	Her zaman
22. Verilen görevlerde bana güvenilmeyerek, verilen işin her aşaması takip edildi.					
23. İftira atıldı.					
24. Hakkımda dedikodu çıkarıldı.					
25. Güvenilmez olduğum ima edildi.					
26. Benim bulunmadığım ortamlarda başkalarına kötülendiğimi duydum.					
27. Başkaları tarafından yapılan hatalardan sorumlu tutuldum.					
28. Eşimin mesleği ile ilgili imalarda bulunuldu.					
29. Onur kırıcı isimlerle/lakapla anıldım.					
30. Özel yaşamımla alay edildi.					
31. Doğum yerim ile alay edildi.					
32. Onur kırıcı şakalara maruz kaldım.					
33. Başkalarının önünde gülünç duruma düşürülmeye çalışıldım.					
34. Aptal konumuna düşürülmeye çalışıldım.					
35. Velilere veya öğrencilere, okulda alınan ve hoşla gitmeyen kararların tek sorumlusu benmişim gibi gösterildi.					
36. Psikolojik sorunlarım varmış gibi gösterilmeye çalışıldım.					
37. Psikiyatrik tedavi almaya ihtiyacım olduğu ima edildi.					
38. Tutarsız olmakla suçlandım.					
39. Herhangibir özürümle alay edildi.					
40. Yürüyüşüm, jestlerim veya sesim taklit edildi.					
41. Dini görüşüm/inancım hafife alındı.					
42. Siyasi görüşümle ilgili imada bulunuldu.					
43. Cinsel imalar yapıldı.					
44. Rızam olmadığımı bile bile cinsel teklifler yapıldı.					
45. Cinsel içerikli şakalar yapıldı.					
46. Cinsel içerikli (elle dokunma vb) hareketler yapıldı.					
47. Disiplin kurallarının uygulanmasında aleyhimde ayrımcılık yapıldı.					

Duygusal Yönden İcitetici Davranışlar	Hiç	Nadiren	Ara sıra	Çoğu kez	Her zaman
48. Geçersiz nedenlerle sözlü olarak uyarıldım.					
49. Başkalarının yapmak istemediği işlerle görevlendirildim.					
50. Bana verilen görevler için gerçekçi olmayan bitirme süresi verildi.					
51. Başarısızlıkla sonuçlanma olasılığı yüksek işlerde görevlendirildim.					
52. Verilen görevler haber verilmeden değiştirildi veya geri alındı.					
53. Aşırı iş yükü altına sokuldum.					
54. Fiziksel şiddet tehditleri aldım.					
55. Bana mali yük getirecek biçimde eşyalarım, arabama vs. zarar verildi.					
56. Bulunduğum ortam fiziksel olarak (sigara dumanı gibi) rahatsız edici hale getirildi.					
57. Göz korkutma amacıyla hafif şiddet uygulandı.					
58. Bana fiziksel olarak çarpıldı ve olayın kazara olduğu izlenimi verildi.					
59. Herhangi bir yerime fiziksel yönden zarar verildi.					

BÖLÜM III

Bu bölümde örgütünüzle olan bakış açınız ile ilgili bazı durumları içeren sorulara yer verilmiştir. Gerçek düşüncenize karşılık gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Sıra	Örgüt Algısı	Çok az	Az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1.	Çalıştığım okul ile gurur duyuyorum.					
2.	Okulum bende çalışma şevki uyandırıyor.					
3.	Öğrencilerime ek ders yapma fırsatı yaratıyorum.					
4.	Ekonomik gerekliliğim olmasa da öğretmenlik mesleğine devam ederim.					
5.	Mesleğimi yapmaktan gurur duyuyorum.					
6.	Başka bir okulda çalışma olanağım olsa bile bu okulu tercih ederim.					
7.	Okulumun en iyi okul olduğu duygusunu taşıyorum.					
8.	Öğretmen arkadaşlarımla gurur duyuyorum.					
9.	Okuldaki diğer öğretmenler tarafından yakın bir dost olarak görüldüğümü düşünüyorum.					
10.	Bence öğretmenlik mesleği çalışma hayatı için en ideal meslektir.					
11.	Yaşamımdaki en yakın arkadaşlarım okulumda çalışan öğretmenlerdir.					
12.	Başarısız öğrenciler için daha fazla çaba gösteriyorum.					
13.	Bu okulun geleceği beni gerçekten ilgilendiriyor.					
14.	Ders aralarında öğretmen arkadaşlarımla olmaktan hoşlanıyorum.					
15.	Okul için benden beklenenden daha fazla çaba göstermekteyim.					
16.	İşime dört elle sarılıyorum.					
17.	Kendimi okuldaki diğer öğretmenlerin yakın dostu olarak görüyorum.					
18.	Öğretmenlik mesleğinin değerlerini diğer mesleki değerlerden üstün görüyorum.					
19.	Öğretmenlik mesleğinde tanınmak/ isim yapmak istiyorum.					
20.	Öğrencilerime ders konusunda ders saatleri dışında da vakit ayırıyorum.					
21.	Öğretmen arkadaşlarımla okul dışında da görüşüyorum.					
22.	Öğrencilerimin aile yaşantısı hakkında bilgi sahibiyim.					
23.	Öğretmenlere yönelik olan uygulamaları onaylamıyorum.					
24.	Öğretmenlik mesleğini seçme kararımı, yaşamımdaki en olumlu karar olarak değerlendiriyorum.					
25.	Derslerime zamanında giriyorum.					
26.	Ders yapmaktan zevk alıyorum.					
27.	Bu okuldaki insanlararası ilişkileri onaylamıyorum.					
28.	Bu okulda kalmak için alanımla ilgili olmayan bir derse girmeyi kabul ederim.					

**EK 2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
KARŞILAŞTIKLARI YILDIRICI DAVRANIŞLAR**

DAVRANIŞLAR	\bar{x}	SS	N
1.Sözüm kesildi.	2,12	1,10	100
2.Yaptığım işler haksızca eleştirildi.	1,96	1,09	100
3.Başarılarım küçümsendi.	1,90	1,10	100
4.Aşırı iş yükü altına sokuldum.	1,84	1,16	100
5.Başkalarının yanında yüksek sesle azarlandım.	1,75	0,99	100
6.Başkalarının yapmak istemediği işlerle görevlendirildim.	1,73	0,95	100
7.Geçersiz nedenlerle sözlü olarak uyarıldım.	1,72	1,04	100
8.Benimle konuşulmadı.	1,68	0,97	100
9.Okul etkinliklerinde aktif görevler almam engellendi.	1,59	0,92	100
10.Jestler, bakışlar ve imalar yoluyla, iletişim kurmam engellendi.	1,59	0,95	100
11.İşle ilgili aldığım kararlar yanlışmış gibi sorgulandı.	1,58	0,91	100
12.Benim bulunmadığım ortamlarda başkalarına kötülendiğimi duydum.	1,56	0,96	100
13.Verilen görevlerde bana güvenilmeyerek, verilen işin her aşaması takip edildi.	1,47	0,86	100
14.Kişisel ve mesleki gelişim sağlayabilecek etkinliklere katılmama izin verilmedi.	1,47	0,80	100
15.Başkaları tarafından yapılan hatalardan sorumlu tutuldum.	1,45	0,88	100
16.Verilen görevler haber verilmeden değiştirildi veya geri alındı.	1,38	0,90	100
17.Herhangi bir ortamda “yokmuşum” gibi davranıldı.	1,36	0,83	100
18.Ben ortama girdiğimde konuşmanın kesildi veya konu değiştirilirdi.	1,35	0,77	100
19.Hakkımda dedikodu çıkarıldı.	1,35	0,84	100
20.Güvenilmez olduğum ima edildi.	1,34	0,83	100
21.Bana verilen görevler için gerçekçi olmayan bitirme süresi verildi.	1,33	0,72	100
22.Velilere veya öğrencilere, okulda alınan ve hoşla gitmeyen kararların tek sorumlusu benmişim gibi gösterildi.	1,30	0,79	100
23.Sözle tehdit edildim.	1,30	0,73	100
24.Telefonla gereksiz yere veya kasıtlı aranarak rahatsız edildim.	1,29	0,71	100
25.Çabalarım yağcılık, kıyakçılık olarak değerlendirildi.	1,28	0,71	100
26.İftira atıldı.	1,27	0,76	100
27.Başarısızlıkla sonuçlanma olasılığı yüksek işlerde görevlendirildim.	1,27	0,78	100
28.Tutarsız olmakla suçlandım.	1,27	0,66	100
29.Siyasi görüşümle ilgili imada bulunuldu.	1,25	0,74	100
30.İş dışı toplantı veya sosyal faaliyetlerden dışlandım.	1,25	0,70	100
31.Disiplin kurallarının uygulanmasında aleyhimde ayrımcılık yapıldı.	1,23	0,78	100
32.Özgüvenimi veya itibarımı olumsuz etkileyen bir iş yapmaya zorlandım.	1,23	0,66	100
33.Dini görüşüm/inancım hafife alındı.	1,22	0,71	100
34.Gelen telefonların haber verilmemesi vb, başkalarının bana ulaşması engellendi.	1,21	0,65	100
35.Aptal konumuna düşürülmeye çalışıldım.	1,18	0,50	100
36.Psikolojik sorunlarım varmış gibi gösterilmeye çalışıldım.	1,15	0,55	100
37.Okul müdürü ile görüşmem engellendi.	1,15	0,50	100

38.Yazılı tehditler aldım.	1,15	0,60	100
39.Bulunduğum ortam fiziksel olarak (sigara dumanı gibi) rahatsız edici hale getirildi.	1,15	0,57	100
40.Onur kırıcı şakalara maruz kaldım.	1,14	0,53	100
41.Eşimin mesleği ile ilgili imalarda bulunuldu.	1,13	0,54	100
42.Meslektaşlarımla iletişim kurmam engellendi.	1,13	0,52	100
43.Başkalarının önünde gülünç duruma düşürülmeye çalışıldım.	1,13	0,61	100
44.Bana mali yük getirecek biçimde eşyalarım, arabama vs. zarar verildi.	1,13	0,54	100
45.Yürüyüşüm, jestlerim veya sesim taklit edildi.	1,13	0,52	100
46.Fiziksel şiddet tehditleri aldım.	1,13	0,61	100
47.Özel yaşamımla alay edildi.	1,12	0,55	100
48.Psikiyatrik tedavi almaya ihtiyacım olduğu ima edildi.	1,10	0,46	100
49.Onur kırıcı isimlerle/lakapla anıldım.	1,08	0,46	100
50.Öğretmenler odasında yanımda kimse oturmadı.	1,07	0,32	100
51.Göz korkutma amacıyla hafif şiddet uygulandı.	1,06	0,42	100
52.Cinsel imalar yapıldı.	1,04	0,24	100
53.Bana fiziksel olarak çarpıldı ve olayın kazara olduğu izlenimi verildi.	1,04	0,40	100
54.Herhangibir özürümle alay edildi.	1,04	0,28	100
55.Doğum yerim ile alay edildi.	1,04	0,31	100
56.Cinsel içerikli şakalar yapıldı.	1,03	0,17	100
57.Cinsel içerikli (elle dokunma vb) hareketler yapıldı.	1,02	0,14	100
58.Herhangi bir yerime fiziksel yönden zarar verildi.	1,01	0,10	100
59.Rızam olmadığımı bile bile cinsel teklifler yapıldı.	1,01	0,10	100

EK 3. İzin Yazıları

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/
Konu: Anket(**Emine Gülru (Alper) Apak**)

677/19123


3 Mart 2008

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İlgi : a) Valilik Makamının 29/02/2008 tarih ve 18.580 / 650/18354 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 14/02/2008 tarih ve 429 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Emine Gülru (Alper) Apak**'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere **"Yıldırma Eylemleri ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi (İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma"** anket çalışması yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

Ek-1. İlgi(a) Valilik Oluru
2. Ek: Anket Soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/650/18354
Konu : Anket(Emine Gülru (Alper) Apak)

29 /02/2008

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 14/02/2008 tarih 429 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 27/02/2008 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Emine Gülru (Alper) Apak**'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Yıldırma Eylemleri ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi (İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Emine Gülru (Alper) Apak**'ın ilimizde ekte adları verilen okullarda uygulanmak üzere "**Yıldırma Eylemleri ve Örgütsel Adanmışlık İlişkisi (İlköğretim Okulu Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.ATİ ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
29..02/2008

Hikmet DİNÇ
Vali
Vali Yardımcısı

EGİTİM
%100
DESTEK

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/botumler/kultur>



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

241100220050100

Eğitim Yönetimi Ve
Denetimi
EMİNE GÜLRU ALPER
APAK

SAYI : B.30.02.Mar.F8.00.00/423
(ONU İzin Yazısı hk.

İstanbul: 4/02/2008

T.C
İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne
Cağaloğlu / İstanbul

Enstitümüz Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden EMİNE GÜLRU ALPER APAK şu an tez aşamasında olup, YILDIRMA EYLEMLERİ VE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ (İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA) başlıklı tezini YRD.DOÇ.DR. LEVENT DENİZ danışmanlığında yürütmektedir. Tezin uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Betül Aydın
Müdür

EK : 1- ÖĞRENCİ DİLEKÇESİ
2-ANKET
3-TEZ ÖNERİ FORMU

Tez Konusu : YILDIRMA EYLEMLERİ VE ÖRGÜTSEL ADANMIŞLIK İLİŞKİSİ (İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA)



Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe- İst.

Tel: (0216) 347 33 66

EK 2: Araştırma Kapsamında Olan İlçe, Okul ve rneklem Sayıları

İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan ilçeler arasından yapılan yansız seçim sonucu Kadıköy, Kartal, Maltepe, Üsküdar ve Pendik ilçelerinin araştırma kapsamına dahil edilmesine karar verilmiştir. Söz konusu her ilçede bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları İstanbul il ve ile milli eēitim mdrlēü internet sitelerinden girilerek listelenmiş ve tüm ilçeler bazındaki özel- resmi okul oranına yaklaşık olacak şekilde, örneklem alınacak okul sayısı belirlenmiştir. Elde edilen oran dahilinde 20 resmi, 5 özel ilköğretim okulunda uygulama yapılmasının evreni temsil edebileceēi düşünülmektedir. Söz konusu her okulda **25** ğretmenle uygulama yapılarak evreni temsil edebilirliēi anlamlı olan bir sayıya ulaşmak hedeflenmektedir. Ařaēıda ilçeler bazında uygulama yapılmak istenen okulların listesi verilmiştir:

Resmi ve zel İlköğretim Okulları

Kadıköy İlçesi

1. Kadıköy Kaptan Hasanpaşa İ. . O.
2. Kadıköy Nevzat Ayazbey İ. . O.
3. Kadıköy 30 Aēustos İ. . O
4. Kadıköy zel Ataşehir Bilfen İ. . O
5. Kadıköy zel Doēuř İ. . O

Kartal ilçesi

1. Kartal Sabri Taşkın İ. . O
2. Kartal akabey İ. . O
3. Kartal Nihat Erim İ. . O.
4. Kartal 100. Yıl Ali Rıza Efendi İ. . O
5. Kartal Emir Sencer İ. . O.
6. Kartal zel İstek Uluēbey İ. . O.
7. Kartal zel Doēa İ. . O.
8. Kartal zel Ahmet şimşek İ. . O.

Maltepe İlçesi

1. Maltepe şehit ğretmen Nevzat Akdemir İ. . O
2. Maltepe Dumlupınar İ. . O.
3. Maltepe Kazım Tunç İ. . O.
4. Maltepe 120. Yıl Ziraat Bankası İ. . O.
5. Maltepe zel Marmara İ. . O.



Üsküdar İlçesi

1. Üsküdar Ali Nihat Tarlan İ. Ö. O.
2. Üsküdar Necmiye Güniz İ. Ö. O.
3. Üsküdar Özel Çamlıca Bilfen İ. Ö. O.

Pendik İlçesi

1. Pendik Kazım Karabekir İ. Ö. O
2. Pendik Orhan Sinan Hamzaoglu İ. Ö. O
3. Pendik Faruk Demirbağ İ. Ö. O.
4. Pendik Özel Bayramlar İ. Ö. O



EK 4. UYGULAMA ÇALIŞMA TAKVİMİ

TARİH	03.03.2008	04.03.2008	05.03.2008	06.03.2008	07.03.2008	10.03.2008	11.03.2008	12.03.2008	13.03.2008	14.03.2008	15.03.2008	18.03.2008	19.03.2008	20.03.2008	21.03.2008
OKUL															
Kadıköy İlçesi	-	-													
Kadıköy Kaptan Hasanpaşa İ. Ö. O.			x												
Kadıköy Nevzat Ayazbey İ. Ö. O.			x												
Kadıköy 30 Ağustos İ. Ö. O			x												
Kadıköy Özel Ataşehir Bilfen İ. Ö. O				x											
Kadıköy Özel Doğuş İ. Ö. O				x											
Kartal İlçesi	-	-													
Kartal Sabri Taşkın İ. Ö. O	x														
Kartal Çakabey İ. Ö. O	x														
Kartal Nihat Erim İ. Ö. O.		x													
Kartal 100. Yıl Ali Rıza Efendi İ. Ö. O		x													
Kartal Emir Sencer İ. Ö. O					x										
Kartal Özel İstek Ulugbey İ. Ö. O.					x										
Kartal Özel Doğa İ. Ö. O.						x									
Kartal Özel Ahmet Şimşek İ. Ö. O.						x									
Maltepe İlçesi	-	-													
Maltepe Şehit Öğretmen Nevzat Akdenir İ. Ö. O						x									
Maltepe Dumlupınar İ. Ö. O.						x									
Maltepe Kazım Tunç İ. Ö. O.							x								
Maltepe 120. Yıl Ziraat Bankası İ. Ö. O.							x								
Maltepe Özel Marmara İ. Ö. O.								x							
Üsküdar İlçesi	-	-													
Üsküdar Ali Nihat Tarlan İ. Ö. O.								x							
Ümraniye Zübeyde Hanım İ. Ö. O								x							
Üsküdar Necmiye Güniz İ. Ö. O.									x						
Üsküdar Özel Çamlıca Bilfen İÖO.									x						
Pendik İlçesi	-	-													
Pendik Kazım Karabekir İ. Ö. O											x				
Pendik Orhan Sinan Hamzaoğlu İÖO												x			
Pendik Faruk Demirbağ İ. Ö. O.													x		
Pendik Özel Bayramlar İ. Ö. O														x	